

**“RELEVÂNCIA E SIGNIFICADOS DOS VALORES  
INTRÍNSECOS DO TRABALHO ENTRE GRADUADOS  
DO ENSINO SUPERIOR”**

**Paula Cristina Olivença Reis**

**Dissertação de Mestrado em Sociologia,  
especialidade em  
Conhecimento, Educação e Sociedade**

**Novembro, 2014**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários  
à obtenção do grau de Mestre em Sociologia, sob a orientação científica do  
Prof. Doutor Luís Miguel da Silva de Almeida Chaves

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do projecto de investigação  
“Percursos de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o  
trabalho” (PTDC/CS-SOC/104744/2008), financiado por fundos nacionais através da  
Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e sediado no CESNOVA – Centro de  
Estudos em Sociologia da Universidade Nova de Lisboa.

*Aos meus filhos,*  
*ao Pedro meu companheiro de todas as horas*

## **AGRADECIMENTOS**

Um especial agradecimento ao meu orientador científico, Prof. Doutor Miguel Chaves, pelas sugestões de melhoria e pela sua disponibilidade. Gostaria, ainda, de lhe expressar os meus sinceros agradecimentos pelas oportunidades de aprendizagem, aprofundamento e enriquecimento do conhecimento sociológico, que me proporcionou. Nunca esquecerei que foi um dos Professores que mais contribuiu para despertar o meu entusiasmo e interesse pela Sociologia. As suas aulas instigaram a minha sede de saber, a minha vontade de aprender e de ver para além das meras “aparências”. As janelas que se foram abrindo, no decurso do meu percurso académico, ajudaram-me a encontrar um novo rumo e um novo sentido para a minha vida.

Uma palavra de especial apreço a todos os Professores com quem me cruzei durante a Licenciatura e, posteriormente, no Mestrado. A todos devo o que aprendi, mas também a consciência de que ainda me falta aprender muito.

Finalmente, um agradecimento, a todos os entrevistados que acederam falar comigo, muitas vezes, após um longo dia de trabalho.

## **“Relevância e significados dos valores intrínsecos do trabalho entre graduados do ensino superior”**

**Paula Cristina Olivença Reis**

### **RESUMO**

A inserção profissional de diplomados do ensino superior é uma área de investigação relativamente recente. Os diversos estudos levados a cabo a nível nacional e internacional sobre esta temática têm discutido questões de natureza objetiva – origens sociais e familiares, percursos escolares e académicos, percursos profissionais, situação profissional, posse de capitais e a sua mobilização para o ingresso no mercado de trabalho. Outros estudos têm sido desenvolvidos incorporando as dimensões subjetivas da inserção, centrando-se na avaliação que os graduados fazem da sua situação profissional, de si mesmos e no grau de satisfação na e com a atividade profissional. A presente pesquisa insere-se numa investigação mais ampla, “Percursos de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho” e tem como objeto os diplomados da UL e da UNL que concluíram as suas licenciaturas no ano letivo 2004/2005. Tendo como inspiração o trabalho iniciado e desenvolvido, por elementos que compuseram a equipa de investigação, acerca da relação subjetiva que os indivíduos que compartilham este nível educacional estabelecem com o trabalho, a nossa análise recairá nos *valores do trabalho* que procuram concretizar (no e através do trabalho) ou, dito de outro modo, nas suas *aspirações*, contribuindo deste para aprofundar o conhecimento sobre esta temática. O nosso enfoque recaí na observação do comportamento de dois tipos de valores do trabalho: os valores intrínsecos e extrínsecos. Se considerarmos que as análises unicamente centradas em universos constituídos exclusivamente por diplomados não têm sido abundantes, esta análise assume maior relevo. Por outro lado, se num passado não muito distante a perceção algo generalizada era a de que os graduados do ensino superior enfrentavam menores obstáculos no ingresso no mercado de trabalho, a partir dos anos de 1990 os dados começaram a sugerir uma realidade diferente. A incerteza e a precariedade passaram a pautar o quotidiano e o futuro destes jovens, pelo que, importa questionar: Qual impacto das transformações, entretanto ocorridas, no modo como se relacionam com o trabalho? Quais as suas aspirações? Que tipo de recompensas procuram obter? Esgotar-se-ão no plano estritamente material? Ou, pelo contrário, procurarão outras fontes de gratificação? Que significados lhes conferem?

Para a prossecução do nosso trabalho conjugámos duas metodologias distintas, mas complementares. Foi aplicado um inquérito extensivo, a uma amostra representativa, e realizadas entrevistas em profundidade. Esta opção permitiu expandir as potencialidades analíticas, conjugando uma orientação explicativa, com outra de cariz compreensivo. Procurámos, deste modo, explorar o conteúdo atribuído pelos indivíduos

aos valores intrínsecos, uma vez que o conhecimento do significado que lhes é atribuído tem sido pouco explorado na análise sociológica, não fazendo pois jus à sua aparente relevância no conhecimento das relações subjetivas que os sujeitos estabelecem com o trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** relações subjetivas com o trabalho; graduados do ensino superior; valores do trabalho; valores intrínsecos

# **"Relevance and meaning of intrinsic work values among higher education graduates"**

**Paula Cristina Olivença Reis**

## **ABSTRACT**

The study of the transition to work trajectories of graduates is a relatively new area of research. The various studies developed at national and international level on this subject have discussed issues of objective nature - social and family background, school and learning paths, professional careers, employment status, capital ownership and its mobilization for entering the labour market. Other studies have been developed incorporating the subjective dimensions, focusing on the assessment that graduates make of their professional situation and themselves, the degree of satisfaction in and with their professional activity. This research is part of a broader investigation, Graduates' transition to work trajectories – objective and subjective relations with work, and its object is the graduates of UL and UNL who completed their degrees in the academic year 2004/2005. Our analysis will focus on the subjective relationship that individuals who share this educational level establish with work. It will also focus on their work values, or, in other words, their aspirations, thus contributing to deepen the knowledge on this subject. The focal point of our research is the observation of the behavior of the intrinsic and extrinsic work values. If we consider that the analysis focusing exclusively on higher education graduates have not been abundant, our analysis assumes greater importance. On the other hand, in a not too distant past the perception widespread was that higher education graduates faced smaller obstacles when entering the labor market, however since the 1990s data began to suggest a different reality. The uncertainty and precariousness now guide the daily lives and the future of these young people, so we believe that it is relevant to ask: What is the impact of transformations that have taken place in the way they relate to work? What are your aspirations? What kind of rewards do they seek? Will run out in the strictly material plane? Or, on the contrary, do they seek other sources of gratification? What meanings do they give to them?

In order to develop our work we have combined two different methodologies, yet complementary. An extensive survey was administered to a representative sample, and we have conducted in-depth interviews. This option allowed us to expand the span of our analysis, combining an explanatory and comprehensive perspective. Thus we've tried to explore the contents attributed by individuals to the intrinsic values, since the knowledge of the meaning assigned to them has been little explored in sociological analysis, not making it up to its apparent relevance in the knowledge of subjective relationships that subjects establish with work.

**KEYWORDS:** higher education graduates; subjective relations with work; work values; intrinsic work values

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Preâmbulo .....  | 1  |
| Capítulo I – Diferentes modos de abordar e analisar a inserção profissional.....                                     | 4  |
| I.1. Problemática da inserção profissional: emergência de um campo de estudos .....                                  | 4  |
| I.2. Património analítico em torno da noção de <i>inserção</i> .....   | 7  |
| I.3. Da análise centrada em dados quantitativos à articulação entre a dimensão objetiva e subjetiva .....            | 10 |
| I.4. Explicitação do modelo analítico adotado, das suas dimensões e noções centrais .....                            | 12 |
| I.4.1. Posições sociais e recursos .....   | 13 |
| I.4.2. Valores do trabalho .....   | 15 |
| I.4.2.1. Impacto dos níveis de escolaridade nos valores do trabalho.....   | 19 |
| Capítulo II - Metodologia, instrumento de recolha de dados quantitativos, definição e caracterização da amostra..... | 22 |
| II.1. Aspetos metodológicos, universo e amostra .....  | 22 |
| II.2. Caracterização sociodemográfica geral e segundo as variáveis significativas para o estudo .....                | 26 |
| II.2.1. Idade e género.....  | 26 |
| II.2.2. Classe social do agregado familiar.....  | 28 |
| II.2.3. Nível de escolaridade dos progenitores.....  | 30 |
| II.2.4. Situação objetiva dos diplomados perante o trabalho: tipologia de inserção profissional .....                | 31 |
| Capítulo III - Valores do trabalho: o caso dos diplomados da UL e da UNL.....  | 36 |
| III.1. Cartografia dos valores do trabalho na população objeto de estudo.....  | 37 |
| III. 2. Enquadramento teórico da hipótese central .....  | 42 |
| III.3. As hipóteses e o seu teste.....   | 46 |
| Capítulo IV – Os significados conferidos aos valores intrínsecos do trabalho.....                                    | 52 |
| IV.1. A seleção de entrevistados e a realização da entrevista.....   | 54 |



|   |     |
|---|-----|
| IV.2. O modelo, o guião e a estrutura da entrevista .....   | 57  |
| IV.3. Análise de conteúdo – procedimento e opções .....   | 58  |
| IV.3.1. Um trabalho interessante enquanto fonte de desafios e de motivação.....   | 61  |
| IV.3.2. Um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos enquanto sinónimo de aprendizagem contínua.....  | 69  |
| IV.3.3. Um trabalho que permita ter autonomia enquanto sinónimo de responsabilidade e reconhecimento de competência .....   | 72  |
| Capítulo V - Proeminência dos valores intrínsecos: possíveis hipóteses interpretativas .....  | 79  |
| V.1. Consequência da transição para uma sociedade “pós-materialista” .....  | 80  |
| V.2. Efeito dos processos de socialização .....   | 84  |
| V.2.1. A emergência da escola enquanto instituição de socialização.....   | 85  |
| V.2.2. O papel do currículo .....   | 87  |
| V.3. Resultado da interiorização e institucionalização do discurso veiculado no quadro do capitalismo flexível e da legitimação das novas formas de relação laboral ..... | 90  |
| V.3.1. As novas formas de relação laboral .....   | 91  |
| V.3.2. O discurso e a gramática veiculados no quadro do “ <i>novo espírito do capitalismo</i> ”.....  | 96  |
| Conclusão .....   | 101 |
| Bibliografia.....   | 106 |
| Índice de Quadros .....   | 123 |
| Índice de Gráficos .....  | 123 |
| Índice de Figuras.....  | 124 |
| Índice de Tabelas .....   | 124 |
| Apêndice I – Demonstração dos resultados dos testes estatísticos de comparações múltiplas de médias das ordens (output SPSS V.20).....                                    | 125 |
| Apêndice II – Guião de entrevista .....   | 127 |
| Apêndice III – Caracterização dos entrevistados .....   | 130 |

## **Preâmbulo**

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do 2º Ciclo de estudos em Sociologia, na área de especialização “Conhecimento, Educação e Sociedade” e versa sobre o modo como os diplomados do ensino superior se confrontam subjetivamente com o trabalho. Tomaremos como objeto de estudo a coorte de diplomados da Universidade de Lisboa (UL) e da Universidade Nova de Lisboa (UNL) – analisadas como um único conjunto – que concluíram as suas licenciaturas no ano letivo de 2004/2005.

O trabalho de pesquisa que se explanará seguidamente insere-se numa investigação mais ampla denominada “Percursos de Inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho” (PTDC/CS-SOC/104744/2008), financiada por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e sediada no centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa (CESNOVA). Esta pesquisa foi coordenada por Miguel Chaves e integrou os seguintes investigadores: Ana Paula Marques (Universidade do Minho), Cristina Parente (Universidade do Porto), João Sedas Nunes (Universidade Nova de Lisboa), Madalena Ramos (Instituto Universitário de Lisboa), Maria Manuela Gonçalves (Universidades de Aveiro), Mariana Gaio Alves (Universidade Nova de Lisboa), Natália Alves (Universidade de Lisboa) e Rui Santos (Universidade Nova de Lisboa).

Para além da caracterização dos percursos de inserção profissional deste universo de graduados do ensino superior e da sua situação profissional concreta, este projeto teve como objetivo conhecer o modo como se relacionam com o trabalho. Os dados foram recolhidos combinando duas metodologias distintas, mas complementares. Foi aplicado um inquérito extensivo, a uma amostra representativa, e realizadas entrevistas em profundidade. Esta opção permitiu expandir as potencialidades analíticas, conjugando uma orientação explicativa, com outra de cariz compreensivo.

Iniciei a colaboração no projeto, como Bolseira de Investigação, em 2012. Do confronto inicial com os dados surgiram de imediato questões que foram ganhando consistência à medida que a experiência foi evoluindo e os conhecimentos teórico-conceptuais acerca da problemática se consolidaram.

A inserção profissional de diplomados do ensino superior é uma área de investigação relativamente recente. Os diversos estudos levados a cabo a nível nacional (exs.: N. Alves, 2005; M. G. Alves, 2007; Chaves & Morais, 2008; Gonçalves, 2001; ODES, 2000,2002; Marques, 2006; Martins, Arroteia & Gonçalves, 2002; Vieira, Raposo & Santos, 2008) e internacional (exs.: CEREQ; Teichler 2007,2009; Trottier, Gauthier, & Turcotte, 2005) sobre esta temática têm discutido questões de natureza objetiva – origens sociais e familiares, percursos escolares e académicos, percursos profissionais, situação profissional, posse de capitais e a sua mobilização para o ingresso no mercado de trabalho.

Outros estudos têm sido desenvolvidos incorporando as dimensões subjetivas da inserção (M. G. Alves, 2007; N. Alves, 2008; Calmand & Hallier, 2008; Chaves 2007, 2010), centrando-se na avaliação que os graduados fazem da sua situação profissional, de si mesmos e no grau de satisfação na e com a atividade profissional.

Tendo como inspiração o trabalho iniciado e desenvolvido por elementos que compuseram a equipa de investigação acerca da relação subjetiva que os indivíduos que compartilham este nível educacional estabelecem com o trabalho (Chaves, 2007,2010), a nossa análise recairá nos *valores do trabalho* que procuram concretizar (no e através do trabalho) ou, dito de outro modo, nas suas *aspirações*, contribuindo deste modo para aprofundar o conhecimento sobre esta temática.

Se considerarmos que as análises unicamente centradas em universos constituídos exclusivamente por diplomados não têm sido abundantes, esta análise assume maior relevo. Por outro lado, se num passado não muito distante a perceção algo generalizada era a de que os graduados do ensino superior enfrentavam menores obstáculos no ingresso no mercado de trabalho, a partir dos anos de 1990 os dados começaram a sugerir uma realidade diferente. A incerteza e a precariedade passaram a pautar o quotidiano e o futuro destes jovens, pelo que, importa questionar: Qual impacto das transformações, entretanto ocorridas, no modo como se relacionam com o trabalho? Quais as suas aspirações? Que tipo de recompensas procuram obter? Esgotar-se-ão no plano estritamente material? Ou, pelo contrário, procurarão outras fontes de gratificação? Que significados lhes conferem?

Beneficiando do valioso material empírico coligido, no âmbito do projeto, procuraremos, partindo da caracterização do universo de diplomados da UL e da UNL,

e considerando as suas origens sociais, os recursos que detêm e a posição que ocupam na estrutura ocupacional: (i) identificar os valores do trabalho enfatizados; (ii) aferir se a importância concedida aos diferentes valores do trabalho varia (e em que medida) em função de elementos estruturais definidores das condições materiais de existência; (iii) identificar os significados que lhes são atribuídos, procurando explorar o seu conteúdo.

No primeiro capítulo fazemos um breve excursus sobre as diversas abordagens temáticas da inserção profissional, destacando as alterações verificadas no que se refere às metodologias utilizadas nos estudos que se debruçaram sobre a análise desses processos. Explicitamos o modelo analítico adotado nesta pesquisa, as suas dimensões e noções centrais.

Clarificamos, no segundo capítulo a metodologia que adotamos. Caracterizamos socio demograficamente a população objeto de estudo, segundo as variáveis significativas para a nossa pesquisa, dando conta dos recursos que estes diplomados detêm a montante do ingresso no mercado de trabalho e da posição que ocupam na estrutura ocupacional.

No terceiro capítulo, apresentamos a cartografia dos valores do trabalho nesta população, elencamos e analisamos os aspetos valorizados. Evidenciamos, pelos motivos que teremos oportunidade de expor, a importância dos valores intrínsecos quando cotejados com os extrínsecos. Explanamos as hipóteses que formulámos.

Dedicamos o quarto capítulo à análise das entrevistas em profundidade que realizámos, tendo como propósito fulcral a compreensão dos significados atribuídos aos valores intrínsecos pelo universo em estudo.

No último capítulo avançamos um conjunto de pistas interpretativas orientadas para a interpretação de alguns resultados que consideramos particularmente enigmáticos e que serão abordados com maior profundidade em investigações futuras.

## **Capítulo I – Diferentes modos de abordar e analisar a inserção profissional**

Propomos neste capítulo inicial uma breve incursão pela problemática da inserção profissional e pela herança analítica em torno da noção de “inserção”. Expomos as diversas metodologias adotadas na análise dos referidos processos, destacando a transição dos estudos ancorados e centrados maioritariamente na recolha de dados quantitativos, para a articulação entre as dimensões objetivas e subjetivas – opção metodológica que assumimos e na qual nos revemos. A inclusão da dimensão subjetiva na pesquisa sobre os processos de inserção no mercado de trabalho revela-se fulcral na compreensão de uma realidade que se tem vindo a complexificar, face à crescente incerteza e descontinuidade que revestem estes processos. Como explicar cabal e integralmente o modo como os agentes os vivenciam e, por exemplo, que tipo de recompensas valorizam no trabalho, se não através do recurso a estratégias de investigação que contemplem esta dimensão e a metodologias qualitativas?

Explicitaremos a modelo analítico que adotámos na pesquisa que desenvolvemos, os eixos que a compõem e respetivos pressupostos, e as suas noções centrais.

### **I.1. Problemática da inserção profissional: emergência de um campo de estudos**

Desde o final da década de 70, do século passado, que a inserção profissional dos jovens com níveis de escolarização superior se configurou numa das preocupações dos poderes públicos.

À expansão do ensino superior está naturalmente associado um aumento no número de licenciados que procura aceder ao mercado de trabalho. Uma das razões que subjaz ao aumento da procura otimista do ensino superior assenta na relação entre o diploma do ensino superior e a obtenção de elevadas recompensas simbólicas e materiais – a posse deste título académico parecia assegurar, mais antes do que hoje, aos seus detentores o acesso a eminentes posições na estrutura do emprego e do poder (N. Alves, 2009; Grácio, 1997; Vieira, 1995).

As transformações económicas verificadas desde os anos de 1970 e 1980 têm conduzido a um processo de desfasamento entre o ritmo de produção dos títulos escolares e a criação de emprego. A emergência de novas formas de organização do trabalho, a par da difusão e proliferação de estratégias de flexibilização da mão-de-obra e o aumento do desemprego vieram colocar em causa a linearidade do processo de passagem do sistema de ensino superior para o mercado de trabalho (N. Alves, 2009).

Charlot e Glassman (1998) produziram uma tipologia de entrada dos jovens no trabalho ao longo da história<sup>1</sup> que merece menção. Os autores identificam quatro tipos distintos de modos de entrada no mundo do trabalho que se sucederam ao longo do tempo: (i) trabalho desenvolvido no quadro da economia familiar; (ii) deslocação do trabalho para fora da esfera familiar e doméstica – dissociação dos espaços de trabalho e dos tempos; (iii) a entrada para o trabalho como “inserção” – a passagem para o trabalho é mediada pela escola, que representa um tempo e espaço de preparação, é à saída da escola que o jovem encontra um lugar no mercado de trabalho; (iv) a entrada para no mercado de trabalho como “processo de inserção” – o que traduz não só o prolongamento da inserção, mas também uma alteração na sua lógica. Este último período inaugurou-se com a crise do desenvolvimento fordista. Na asserção de Gonçalves (2012):

“não mais se trata de um período iniciático, no qual as deslocações no mercado de trabalho seriam voluntárias, correspondendo ao desejo de encontrar um lugar de acordo com as aspirações profissionais, financeiras, sociais, mas de uma fase em que essas deslocações são impostas para aceder ao mundo do trabalho e na qual a marca fundamental é a precariedade, a instabilidade, a insegurança” (pp.253-254).

De facto, as dificuldades de emprego dos diplomados do ensino superior começaram a tornar-se mais evidentes a partir dos anos de 1980 quando dois fenómenos, considerados por M.G. Alves (2003) indissociáveis, ocorrem: desemprego e precariedade do emprego – sendo neste período que ambos os fenómenos conhecem um crescimento considerável.

---

<sup>1</sup> No entender de N.Alves (2008) estas figuras de entrada para o trabalho apesar de úteis para a compreensão de algumas das configurações que este fenómeno social assumiu no decurso da história, na sociedade francesa, descuram: “ as configurações específicas que o problema do acesso ao emprego assume nas várias formações sociais” ( pp.110-111).

São estes fenómenos conjugados, em simultâneo com o crescente escrutínio das famílias, dos meios de comunicação social, das empresas e do poder político – provocado pela perceção de que o diploma universitário deixou de garantir a muitos jovens o acesso imediato ao mercado de trabalho – que dão origem a um intenso debate social sobre a transição do espaço escolar para o espaço profissional (M.G. Alves, 2003; N. Alves, 2009).

Tais discussões tiveram como corolário, entre outros, o reequacionamento em termos políticos do contributo da educação para o crescimento económico e da adequação das competências dos seus diplomados às necessidades do sistema de emprego (M.G. Alves, 2003; Marques, 2010; Teichler, 1998, 2007).

A emergência de estudos sobre esta problemática<sup>2</sup> pode de forma sintética ser justificada por quatro motivos: (i) aumento das contrariedades na procura de emprego por parte dos jovens diplomados - prolongamento do tempo de espera até à obtenção do primeiro emprego; (ii) maior desajustamento entre o título académico e os requisitos, ou funções a desempenhar em contexto de trabalho – menor valor intrínseco das tarefas a realizar face ao nível de escolaridade; (iii) emergência de novas formas de precarização salarial e contratual<sup>3</sup>; e (iv) necessidade de gerir e planificar o sistema educativo tendo em conta as transformações cada vez mais céleres do sistema produtivo (Chaves, 2010; Marques, 2010; M.G. Alves, 2003, 2005).

Importa, contudo, salientar que apesar dos diversos estudos empíricos e debates em torno desta temática, o conceito de *inserção profissional* permanece revestido de uma certa fluidez e carece, no entendimento de N. Alves (2008), de uma definição sólida que se ancore numa “teoria da inserção” que se encontra identicamente por construir. As palavras M.G. Alves (2007) realçam o carácter recente da expressão quando afirma que:

“(…) só adquire sentido social e significado a partir, sensivelmente, das décadas de 70 e 80 do século XX, quando a conclusão de um nível de escolaridade e a obtenção de emprego começam a constituir, cada vez mais frequentemente, acontecimentos desfasados no tempo, verificando-se um

---

<sup>2</sup> O estudo desta problemática conheceu uma expansão significativa nesse período - sobretudo em França, Grã-Bretanha, Canadá e EUA.

<sup>3</sup> Esta questão será abordada com maior detalhe no último capítulo.

alargamento marcante do período de espera entre a saída do sistema educativo e o acesso ao mercado de trabalho ”.<sup>4</sup>

## **I.2. Património analítico em torno da noção de *inserção***

A expressão *inserção profissional* surge primeiramente em textos legislativos. No entanto, o termo alcança especial destaque e visibilidade após a publicitação de um relatório elaborado por Bernard Schwartz em 1981, no qual o autor colocou esta problemática no quadro mais vasto da inserção social. Com efeito, no seu entendimento: “o acesso dos jovens à vida económica não se pode dissociar do seu acesso á vida social e cívica” (N. Alves, 2008, p.81).

A partir desse momento foram várias as conceptualizações em torno desta noção (Trottier, Perron, & Diambomba, 1995; Trottier, Laforce, & Cloutier, 1998; Vincens, 1981, 1997), sendo importante referir que nem sempre o processo de passagem entre espaços de educação e espaços de trabalho é designado de igual modo. Surgem por vezes noções próximas como “transição profissional” (Rose, 1996) e “entrada na vida adulta” (Galland, 1984, 1985). Destacamos em seguida e de forma sumariada algumas dessas conceções.

Na perspetiva de Olivier Galland (1984, 1985) a inserção profissional é um dos elementos constituintes do processo de entrada na vida adulta. No decurso deste processo diversos acontecimentos se congregam: a saída do sistema educativo, a autonomização face ao agregado familiar de origem e a consequente constituição de um núcleo familiar próprio (M.G. Alves, 2003). Estes eventos não ocorrem, forçosamente, num momento temporal específico e de modo coincidente. É na evidente descoincidência dos diversos acontecimentos que marcam a entrada na vida adulta, nas sociedades contemporâneas, que o autor sustenta o seu argumento da passagem de um “modelo de instalação” para um “modelo de experimentação” (M.G. Alves, 2003). A sua abordagem reflete o enquadramento da inserção profissional num percurso individual de entrada na vida adulta, ao considerar os efeitos condicionadores que determinados acontecimentos na vida dos indivíduos podem exercer na sua inserção profissional.

---

<sup>4</sup> Aspeto igualmente reforçado por Chaves (2010, p.33).



Na ótica de Michel Vernières a inserção profissional corresponde a um: “(...) processo através do qual um indivíduo, ou um grupo de indivíduos que nunca pertenceu à população ativa, ocupa uma posição estabilizada no mercado de emprego” (citado em N. Alves, 2008, p.93). Considera que o processo de inserção profissional abrange diferentes etapas: aprendizagem, emprego e desemprego. Com esta proposta definicional, o autor procura, realçar a complexidade que reveste os processos de inserção. Importa, contudo, referir que para Vernières o processo de inserção profissional não culmina necessariamente com a ocupação de uma *posição estabilizada* no mercado de trabalho, isto é com a posse de um emprego estável, consubstanciado num vínculo contratual por tempo indeterminado. Pode igualmente culminar na ocupação de uma *posição duradouramente instável* no mercado de trabalho, consubstanciada numa sucessão de empregos com contratos a prazo. Está também patente na sua abordagem uma conceção da inserção enquanto processo institucionalizado, ao evidenciar a importância do papel do Estado e das políticas públicas de emprego e de formação enquanto elementos estruturadores do período de inserção (M.G. Alves, 2003; N. Alves, 2009).

Também Rose (1984, 1996, 1998, 2002) destaca a crescente institucionalização da inserção profissional, salientando o seu carácter socialmente estruturado. Ao adotar na sua abordagem o conceito de *transição profissional*, procura distanciar-se das perspetivas analíticas maioritariamente centradas nas “responsabilidades individuais” (M.G. Alves, 2003). Considera na análise do processo de *transição profissional* diversos atores – Estado, empresas e redes sociais. No seu entendimento, a *transição profissional* é simultaneamente um processo *particular* – porque restrito a um período da vida dos jovens, no qual vão mudando progressivamente de estatuto e de ofício – *diferenciado* – porque engloba formas e ritmos variados - e *durável* – na medida em que tende a estender-se por um período temporal mais alargado no tempo (M.G. Alves, 2003; N. Alves, 2008, 2009).

Na asserção de Jean Vincens (1981) a inserção profissional é um processo em que o sujeito tem uma intenção implícita, que é a de realizar o seu projeto profissional. A sua proposta analítica abarca para além da descrição do percurso que demarca a resolução individual de entrar na vida ativa e o primeiro emprego, a realização do projeto profissional e de vida que assentam na obtenção de um *emprego durável*. Na sua asserção a inserção é: “um processo inscrito no tempo, o qual conduz à realização do

projeto de vida do indivíduo” (N. Alves, 2003, p.172). Em suma, para este autor, a inserção deve ser encarada como uma sucessão de eventos individuais, vivenciados objetiva e subjetivamente, “(...) como uma passagem de um *estado inicial* a um *estado final*, que corresponde à obtenção de um *emprego estável*” (Alves, 2009 p. 20). Apesar de serem reconhecidas virtudes na conceptualização de Vincens – designadamente, o facto de ter em conta o sujeito e a sua subjetividade - são-lhe apontadas algumas limitações, nomeadamente, o facto de assentar no pressuposto de que: “o indivíduo tem, no momento em que inicia o seu processo de inserção profissional, um projeto profissional e de vida claramente definido” (Alves, 2003, p.173) – descurando a possibilidade destes se irem reformulando ao longo do tempo em função dos constrangimentos e oportunidades experienciados e dos recursos disponíveis (Alves, 2003). Outra das objeções recai noutro dos pressupostos advogados por Vincens, o da *escolha racional* – aquando da procura de emprego os indivíduos agem de modo racional, ajustando-a ao seu projeto de vida (Chaves, 2010).

É no seguimento das críticas avançadas à perspectiva de Vincens que a conceção de Claude Trottier desponta. O seu entendimento é o de que o indivíduo não tem necessariamente um projeto profissional planeado no início da sua trajetória. Neste sentido, e contemplando a existência de diferentes realidades, efetua a destrição entre aquilo que designa de *estratégias deliberadas*<sup>5</sup> e *estratégias emergentes*<sup>6</sup> (Trottier *et al.* 1998). O processo de inserção profissional é concebido como um período quer de socialização, quer de construção identitária, no decurso do qual o indivíduo vai desenvolvendo e concebendo o seu projeto de vida. Não obstante, esta ligeira divergência a sua reflexão sobre este conceito é considerada complementar (N. Alves, 2003). Este autor defende que para além da estabilidade de uma situação profissional e contratual, no processo de inserção profissional devem ser observados outros aspetos: (i) a realização do projeto do indivíduo; (ii) a correspondência construída progressivamente entre formação e emprego; (iii) e a integração e formação dos diplomados no meio profissional (M.G. Alves, 2003).

---

<sup>5</sup> Neste caso, as decisões em termos de inserção profissional ancoram-se num plano de futuro concreto, alicerçado na análise dos objetivos individuais a longo prazo e dos recursos disponíveis para os concretizar, o que: “pressupõe uma identidade e projeto profissional já relativamente definidos e estabilizados” (M.G. Alves, 2003, p.174).

<sup>6</sup> As decisões no que concerne à inserção profissional são tomadas separadamente: “não obedecendo a uma identificação dos objetivos de longo prazo” (M.G. Alves, 2003, p.174). Neste caso, os indivíduos vão tomando as suas decisões tendo em conta os constrangimentos, oportunidades e recursos de que dispõem a cada momento.

Não poderíamos concluir esta breve exposição sem aludirmos ao contributo de Claude Dubar (1991, 2001), Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (1995). As suas propostas distinguem-se da de Trottier, porquanto: “uma maior preocupação parece ser colocada na tentativa de perceber a articulação entre constrangimentos estruturais e condicionantes individuais/estratégicas do processo de inserção profissional” (M.G. Alves, 2003, p.176). Os dois últimos autores preconizam uma abordagem que denominam de “terceira via” e que se ancora no património construtivista e interacionista. Não descutam na sua proposta os elementos estruturais, designadamente os que se relacionam com o mercado de trabalho, “(...) considerando a perspetiva dos agentes sociais que com ele se confrontam” (Chaves, 2010, p.34) – propõem um quadro analítico que possibilite o entendimento da interligação entre o nível individual e estrutural (M.G. Alves, 2003). A forma como Dubar, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger concebem a inserção profissional é análoga, sendo entendida enquanto “(...) processo ao longo do qual o indivíduo vai construindo a sua identidade e o seu projeto profissional e de vida” (M.G. Alves, 2003, p.176). Outros dois pontos de contacto são: (i) a relevância conferida à noção de *projeto de vida* na análise das trajetórias de inserção e (ii) o enfoque na dimensão da construção identitária.

### **I.3. Da análise centrada em dados quantitativos à articulação entre a dimensão objetiva e subjetiva**

Os estudos iniciais sobre a problemática da inserção profissional de diplomados do ensino superior assentavam primordialmente na recolha de dados através da aplicação de inquéritos extensivos junto desta população. Esta tendência verificou-se não só internacionalmente – com destaque para as inquirições sistemáticas e longitudinais realizadas em França pelo *Observatoire National des Entrées dans la Vie Active* (ONEVA) e do *Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications* (CEREQ) – mas também a nível nacional – o único inquérito aplicado à totalidade dos diplomados do ensino superior foi realizado pelo Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior (ODES, 2000, 2002)<sup>7</sup>. A recolha de

---

<sup>7</sup> No nosso país a recolha deste tipo de informação não tem tido continuidade. A caracterização dos processos de inserção profissional dos diplomados portugueses tem sido levada a cabo pelas próprias instituições de ensino superior e têm um carácter atomístico (Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Aveiro, Universidade do Porto ou Universidade do Minho).

informação centrava-se essencialmente em dados quantitativos de natureza estrutural, de entre os quais realçamos: níveis completos de educação, tipos e graus de instituições de ensino superior, tipos de empregos, sectores económicos e de atividade, níveis salariais e posições hierárquicas (Marques, 2010). É no final da década de 1990 e início dos anos 2000 que se torna evidente o esforço de aprofundamento destas inquirições, tanto nos procedimentos metodológicos, como na produção de instrumentos padronizados suscetíveis de serem utilizados para efeitos de comparação internacional – a título de exemplo destacamos os projetos CATEWE<sup>8</sup>, CHEERS<sup>9</sup> e REFLEX<sup>10</sup> (Marques, 2010; Chaves, 2010).

A par do esforço de aprofundamento, estes estudos evidenciam um empenho significativo no sentido de sistematizar a informação acerca desta temática, dado o enfoque colocado pelos debates públicos na “avaliação”, na “sociedade do conhecimento”, na “empregabilidade”, na “internacionalização” e “globalização” do ensino superior (Teichler, 2009; Marques, 2010). Perante a complexificação e deslinearização das trajetórias de inserção profissional, da conexão entre formação e emprego e do acesso ao primeiro emprego, têm sido nos últimos anos mobilizados vários instrumentos de observação de cariz qualitativo e biográfico (Marques, 2010). Estas estratégias de investigação derivam em grande medida das propostas e desenvolvimentos teórico-conceptuais de autores como os que referimos no ponto anterior, e alicerçam-se numa conceptualização do processo de inserção profissional em articulação com outros processos de entrada na vida adulta.

Apesar dos avanços, os esforços realizados no sentido de articular as dimensões objetivas e subjetivas na análise deste processo têm-se revelado insuficientes para a compreensão de uma realidade complexa e em constante mutação. Tendemos a concordar com Marques (2010, p.15) quando sublinha a importância da “(...)dimensão interpretativa associada às experiências académicas e profissionais” e com Chaves (2011) quando alude ao longo caminho a percorrer em termos da produção de conhecimento empírico sobre as relações subjetivas que se estabelecem com o trabalho.

---

<sup>8</sup> *Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe*, financiado pela Comissão Europeia no triénio 1997-2000.

<sup>9</sup> *Careers After Graduation – Na European Research Study*. Este estudo comparativo abrangeu uma amostra de diplomados de doze países no ano letivo 1998-1999.

<sup>10</sup> O REFLEX (*Flexible Professional in the Knowledge Society*) envolveu 16 países e foi financiado pelo 6º Programa Quadro da União Europeia (2007) – para além de um inquérito aplicado aos graduados, desses países, cinco anos após a conclusão da licenciatura foi ainda realizado um estudo qualitativo centrado nas competências dos graduados na sociedade do conhecimento.

O último investigador acrescenta que algumas das questões centrais da inserção ainda não foram suficientemente exploradas e aprofundadas – nomeadamente, os motivos que os indivíduos elencam para trabalhar, ou, se se preferir para ingressarem no mercado de trabalho (na maioria dos casos assumindo um estatuto de assalariado) e que fatores deverão ser equacionados quando se procura analisar o grau e o conteúdo da importância que as pessoas conferem ao trabalho. Estas questões raramente são colocadas, mesmo no campo da Sociologia, sendo que a assunção algo generalizada é a de que as motivações para se trabalhar (“*work orientations*”) se esgotam no plano instrumental – traduzindo-se na estrita angariação de capital económico (quanto mais não seja do imprescindível para subsistir) e na obtenção de créditos simbólicos (Chaves, 2011).

#### **I.4. Explicitação do modelo analítico adotado, das suas dimensões e noções centrais**

Adotámos nesta pesquisa a perspectiva de estudo da inserção profissional que tem vindo a ser desenvolvida nos últimos anos por elementos que integraram a equipa de investigação do projeto, no qual esta se inscreve (M.G. Alves, 2007; N. Alves, 2008; Chaves, 2007, 2010; Parente & Veloso, 2009) – esta abordagem é em parte subsidiária das propostas analíticas de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (1995), Dubar (1991, 2001) e Pierre Béret (1992), porquanto também neste caso a problemática da inserção profissional é abordada contemplando o plano dos agentes sociais que a experienciam (Chaves, 2010). Das diversas potencialidades associadas à abordagem adotada destacamos o facto de observar multidimensionalmente os processos de inserção profissional. A sua conceção assentou em três eixos centrais interconectados: (i) situação objetiva dos licenciados perante o trabalho; (ii) recursos de que estes dispõem no acesso ao mercado de trabalho; (iii) e relações subjetivas que estes estabelecem com o trabalho, ou *valores do trabalho* entendidos enquanto “(...) dimensões que se aspira atingir no ou através do trabalho” (Chaves, 2010, p.25). O pressuposto central é o de que no decurso do processo de inserção os agentes sociais mobilizam o conjunto diferenciado de *recursos* de que dispõem, no sentido de se posicionarem no interior dos diversos campos profissionais, visando através dessas *posições* concretizar determinadas aspirações. Decorre deste considerando que os esforços desenvolvidos

pelos indivíduos no sentido de ocuparem essas posições no campo profissional, e a consequente concretização dessas aspirações, orientam as estratégias que os agentes sociais desenvolvem, de forma mais ou menos consciente, aquando da sua inserção no mercado de trabalho (Chaves, 2010).

A mobilização da noção de *posição social*, tributária da sociologia bourdiana, decorreu do facto de se ter considerado crucial identificar se (e até que ponto) as posições estruturais que os diplomados ocupam e os recursos que detêm aquando da entrada nos distintos campos profissionais influem no seu posterior posicionamento no interior dos mesmos (Chaves, 2010). A noção de *valores do trabalho* foi utilizada no sentido de captar os aspetos valorizados no trabalho por esta população, dito de outro modo, as suas *aspirações*.

Entendemos por conveniente salientar desta pressuposição as noções nucleares de *posições sociais*, *recursos* e *valores do trabalho*, porquanto as retomamos nesta investigação.

#### **I.4.1. Posições sociais e recursos**

As *posições sociais* e os *recursos* integram as duas primeiras dimensões do modelo de análise que assumimos nesta dissertação.

A ancoragem teórica na sociologia bourdiana e as nossas questões de partida conduziram-nos à reconstituição da *posição social* ocupada pelos diplomados da UL e da UNL no espaço social, isto é, do seu posicionamento na estrutura ocupacional. Neste sentido, adotou-se o postulado essencial de Pierre Bourdieu de que o mundo social é: “construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituído pelo conjunto de propriedades que atuam no universo social considerado, quer dizer, apropriadas a conferir, ao detentor delas, força ou poder neste universo” (Bourdieu, 1989 [1984], p.133). Assim, zonas contíguas do espaço social serão ocupadas por agentes sociais que compartilham o mesmo volume e espécies de *capitais*. Inversamente, quanto mais díspar for o volume e os tipos de capitais detidos, mais distantes os agentes estarão no campo social.

Para Bourdieu a noção de *capital* designa uma “relação social, isto é, uma energia social que só existe e produz os seus efeitos no campo onde se produz e

reproduz” (2010 [1979], p.127). Identifica as suas diferentes formas: capital económico, capital cultural (ou informacional), capital social e simbólico – sendo que, estas duas últimas formas estão fortemente correlacionadas. Cada um destes capitais é constituído pelos seus vários géneros. Na sua asserção são o *capital económico* e o *capital cultural* os princípios mais eficientes de distinção entre agentes sociais. Para além desta conceção multiforme de *capital*, Bourdieu salienta a ideia de que as distintas formas de capital são convertíveis entre si. Esta reconversão não é contudo idêntica para os diversos capitais, ela é diferencial. Seriam estas disparidades na reconversão entre capitais que estariam na origem da preeminência social de certas formas de capital sobre outras (Casanova, 1995).

A esta noção sobreleva a ideia mais corrente de *recurso*, encarado enquanto investimento estratégico no sentido da obtenção de uma *mais-valia social*: “Não é verdade dizer-se que tudo o que as pessoas fazem ou dizem tenha como objetivo a maximização do seu lucro social; mas pode dizer-se que o fazem para perpetuar ou aumentar o seu ser social” (Bourdieu citado em Casanova, 1995, p.65).

De acordo com este autor, os diferentes capitais não são adquiridos, ampliados ou legitimados de modo aleatório. Estes processos acontecem somente no âmbito de determinadas condições e agregados institucionais onde ocorrem as lutas pela conservação e apropriação das mais-valias sociais em jogo.

Outra das noções centrais no pensamento de Bourdieu é a noção de *campo*:

“A estrutura de um campo é um estado de relações de força entre agentes e instituições envolvidos numa luta, ou, se se preferir, é uma distribuição do capital específico a qual, acumulada no curso de anterior lutas, orienta estratégias futuras” (Bourdieu citado em Casanova, 1995, p.65).

Os *campos* constituem-se, assim, enquanto espaços de luta nos quais os agentes almejam melhorar a sua posição apropriando-se e acumulando determinados tipos de capital, definindo as regras e a lógica da ação em cada campo. Importa realçar que a adequação de formas de capital aos diferentes campos não é, no entendimento deste autor, nem absoluta, nem exclusiva. São, pelo contrário, transmissíveis de um campo para outro.

Segundo Casanova (1995): “Pierre Bourdieu pretende, assim, dar conta da multidimensionalidade das posições sociais, multidimensionalidade esta associada à multiformidade dos capitais e à diversidade de meios institucionais – de campos – em que tais capitais estão em jogo” (p.66).

As sociedades são, portanto, estruturadas pela distribuição diferencial de capital que os agentes individuais, ou coletivos, tendencialmente maximizam a partir das posições que ocupam nos diferentes campos em que desenvolvem a sua atividade social e as suas estratégias.

#### **I.4.2. Valores do trabalho**

O problema das relações subjetivas com o trabalho pode ser abordado com base no conceito de *valores do trabalho*. Este conceito tem sido:

“mobilizado sobretudo no âmbito da Psicologia Social com o propósito de permitir distinguir e sistematizar o género de orientações aspiracionais que os indivíduos estabelecem face ao trabalho ou, noutros termos, o tipo de recompensas que estes valorizam e pretendem atingir no ou através dessa atividade” (Chaves & Nunes, 2012, p.5).

Os *valores do trabalho* consubstanciam, no modelo analítico adotado, a terceira dimensão do processo de inserção profissional, adquirindo primordial importância nesta dissertação.

Ao longo dos anos, inúmeras pesquisas se têm debruçado sobre o estudo dos valores relacionados com o trabalho (“*work-related values*” ou “*work values*”). Roe e Ester (1999), consideram que a proliferação deste tipo de investigações pode ser explicada: “by the key role that work plays in social life, not only as primary source of income, but also as a base for social participation, social status, consumption, health, family life, and so on.” (p.2)

Desde o início dos anos 80 foram empreendidos diversos estudos comparativos, englobando diferentes países, sobre a temática da importância do trabalho (Super, 1980; Super & Sverko, 1995), do significado do trabalho (MOW, 1987) e outras dimensões dos *valores do trabalho* (Elizur, Borg, Hunt, & Beck, 1991; Hofstede, 1984; Zanders, 1992). Na maioria destas investigações os *valores do trabalho* são considerados como



expressões de valores de vida mais gerais. As diferenças apuradas entre países são interpretadas em termos de padrões culturais mais amplos, refletindo o desenvolvimento histórico de cada país (Roe & Ester, 1999). Alguns destes estudos ancorados na tese weberiana explicitada na sua obra *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* visaram compreender a relação entre os *valores do trabalho* e o desempenho económico em geral<sup>11</sup> (Furnham, *et al.*, 1993; Giorgi & Marsh, 1990; McClelland, 1961). Noutras pesquisas os *valores do trabalho* foram analisados em termos das categorias ocupacionais (nomeadamente nos estudos levados a cabo por (Ball, Farnill, Beiers, & Lindorff, 1989; Zanders & Harding, 1995) e em termos individuais (designadamente nos trabalhos de Allport & Vernon, 1931; Super, 1969). Neste último caso os valores encontram-se relacionados com os *interesses* e outras noções de carácter motivacional, sendo utilizados para explicar as diferenças interindividuais em termos do comportamento na esfera profissional e em particular na escolha vocacional. A assunção generalizada, subjacente nestes estudos e na teorização acerca dos *valores*, é a de que: “shared values as expressed at the collective level on the one side, and individual values as operating in daily occupational behavior on the other side, are somehow interrelated, although its causality is still a debated issue” (Roe & Ester, 1999, p.2).

Das diversas definições de *valores* existentes, realçamos as de Rokeach, (1973<sup>12</sup>), Super (1980<sup>13</sup>), Hofstede (1984<sup>14</sup>) e a de Schwartz (1992)<sup>15</sup>. A proposta definicional deste autor distingue-se por nela se destacar a sua natureza generalista e pelo facto de destringir entre *valores* e *atitudes* – entendidas enquanto crenças ou convicções individuais acerca de objetos e situações específicas. Enquanto as *atitudes* tanto podem ser negativas ou positivas (favoráveis ou desfavoráveis), os *valores* são sempre positivos, ou seja, favorecem sempre algo. Em todas estas propostas

---

<sup>11</sup> Weber advoga que ao espírito capitalista estaria associado um conjunto de crenças, atitudes e regras de comportamento inspiradas nos princípios religiosos de Calvino. Foi a partir do trabalho levado a cabo por McClelland em 1961 sobre o desenvolvimento da motivação para o êxito que, de acordo com Jesuino (1993): “a motivação ou necessidade de realização passou a constituir a variável psicológica mediadora entre os valores da ética protestante e o desenvolvimento económico.” (A. Ramos, 2000, p.53).

<sup>12</sup> Para este autor os valores são: “an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to the opposite or converse mode of conduct or end-state existence” (Rokeach, 1973 p.5).

<sup>13</sup> Na asserção de Super (1980, p.130) os valores são concebidos como: “an objective, either a psychological state, a relationship, or material condition, that one seeks to attain”.

<sup>14</sup> Hofstede (1984, p. 18) define valores como: “a broad tendency to prefer certain states of affairs over others.”

<sup>15</sup> Para Schwartz (1992, p.2) os valores são: “desirable states, objects, goals, or behaviours, transcending specific situations and applied as normative standards to judge and to choose among alternative modes of behavior”.

definicionais os valores são considerados constructos latentes e reportam-se ao modo como os indivíduos avaliam determinadas atividades e os seus resultados.

Como advogam Roe e Ester (1999) a noção de *valor* remete para a relação entre um sujeito avaliador, seja ele um ator individual ou coletivo<sup>16</sup>, e um objeto avaliado, pressupondo-se que esta relação é durável e tem implicações na atividade subsequente do sujeito.

Contrariamente aos *valores gerais*, os *valores do trabalho* têm um significado mais restrito e específico que os primeiros. A relação entre ambos (“*general values*” e “*work values*”) tem sido interpretada de duas formas distintas. Na primeira, empiricamente ancorada no trabalho de Elizur e Sagie (1999), os *valores* assentam numa estrutura cognitiva particular que origina uma semelhança estrutural entre *valores gerais* e *valores do trabalho*. Na segunda, os *valores gerais* produzem os *valores do trabalho*. Os *valores do trabalho* emergem da projeção dos primeiros na esfera laboral. Segundo Roe e Ester (1999), muitos dos investigadores que se têm debruçado sobre esta temática parecem partir do pressuposto de que: “work values do somehow derive from general values, but they are not very explicit about the causal nature of this process” (p.5). Não obstante, a correlação existente entre estes dois tipos de valores tem sido demonstrada por diversos autores, designadamente: Kinnane e Gaubinger, 1963; Schwartz, 1999; Ros, Schwartz e Surkiss, 1999.

Ao atentar-se nos estudos sobre *valores do trabalho* produzidos nas últimas décadas é de notar a importante convergência no que respeita à definição do conceito (Brief, 1998; Cherrington 1980; Frieze, Olson, & Murrell, 2006; Nord, Brief, Atieh, & Doherty, 1988; Dose, 1997; Ros *et al.*, 1999; Johnson, 2001; Johnson & Mortimer, 2011). Recuperamos a definição sintética de Johnson (2001) que define *valores do trabalho* (“*work values*”) como: “beliefs about the desirability of various work features and are usually defined by referencing several types of rewards derived from working”.

Contudo, se em termos conceptuais é possível constatar algumas similitudes, o mesmo não se aplica quando se examinam os termos utilizados, as tipologias elaboradas e o rol de valores analisados (e.g. Hofstede, 1980, 1991; Inglehart, 1971; Rokeach, 1967, 1973; Schwartz, 1992; Johnson, 2001). Das tipologias existentes importa

---

<sup>16</sup> Indivíduos pertencentes a um dado grupo profissional, empresa, subcultura, comunidade, categoria nacional ou país.

evidenciar, segundo Chaves (2010, 2011; Chaves & Nunes, 2012) a proposta por Johnson (2001) não só pelo seu carácter exaustivo, mas também pela qualidade das definições e indicadores utilizados. Outro dos aspetos, pelos quais, merece destaque é a adoção do termo *recompensas obtidas do trabalho*, em detrimento do conceito de *valores do trabalho*. Segundo Chaves e Nunes (2012):

“De facto, o que muitos dos investigadores que utilizam o conceito de *valores do trabalho* pretendem efetivamente designar são apenas (ou em primeira instância), as recompensas, isto é, os aspectos que se valorizam e se pretendem obter no ou através do trabalho (se se preferir, valorações), e não necessariamente os valores que lhes subjazem” (p.6).

Esta opção não impede, segundo os autores, que se utilize o mesmo epíteto para designar tanto os valores, como as recompensas. Optando-se por fazê-lo, na base da valorização das recompensas extrínsecas estariam os valores extrínsecos, nas recompensas de carácter intrínseco os valores intrínsecos, aplicando-se o mesmo princípio aos restantes tipos<sup>17</sup> (Chaves 2010, 2011; Chaves & Nunes, 2012).

De entre as distintas tipologias disponíveis, o estudo desenvolvido no âmbito do projeto, aplicou a que subjaz ao questionário do *International Social Survey Programme* (Villaverde Cabral, Vala, Freire, 2000). A tipologia do ISSP distingue os valores do trabalho em cinco tipos: “extrínsecos”; “intrínsecos”; “securitários”; “altruístas” ou “sócio orientados”; “tempos livres e lazer”. A preferência pela tipologia do ISSP deriva por um lado da sua economia e por outro da sua utilização em diversos estudos realizados em Portugal – o que potencia, ainda que com limites, algumas comparações e a comutatividade dos dados (Chaves & Nunes, 2012).

A presente pesquisa focalizou-se na observação do comportamento de dois tipos de valores do trabalho: os valores *intrínsecos e extrínsecos*. Os primeiros referem-se ao grau de importância que os indivíduos atribuem às recompensas que se obtêm da sua própria atividade, ou seja, da natureza do trabalho considerado enquanto um fim em si mesmo. Os segundos reportam-se ao grau de importância que se confere a uma série de

---

<sup>17</sup> Johnson (2001) utiliza quatro tipos de recompensas do trabalho: (i) recompensas extrínsecas; (ii) recompensas intrínsecas - aquelas que refletem o interesse inerente ao trabalho, o potencial de aprendizagem, bem como a oportunidade de ser criativo; (iii) recompensas altruístas - aquelas que mais se encontram associadas à incorporação do princípio ético do dever da utilidade social do trabalho e, portanto, à ideia de que as tarefas concretas realizadas deverão permitir aos que as executam beneficiar terceiros – por exemplo, a coletividade, indivíduos concretos; (iv) Recompensas interpessoais e sociais.

efeitos independentes do trabalho que se realiza, estando relacionados com as consequências que advêm do facto de se trabalhar – o trabalho é encarado como um instrumento para a prossecução de determinados fins, como a satisfação de necessidades internas - ou que se atribui uma série de condições de trabalho que podem ser, também elas, mais ou menos valorizadas (Johnson & Mortimer, 2011). Embora a distinção entre valores intrínsecos e extrínsecos seja demasiado simplista para dar conta da pluralidade de aspetos que os indivíduos valorizam e procuram obter no/ou através do trabalho é, contudo, aquela que permite congrega a maioria dos aspetos potencialmente valorizáveis nessa atividade (Chaves, 2010, 2011; Chaves, Ramos & Santos, 2013).

#### **I.4.2.1. Impacto dos níveis de escolaridade nos valores do trabalho**

Ao produzir um apanhado dos estudos, que a nível internacional, têm explorado a relação entre os níveis de escolaridade e os valores do trabalho Chaves *et al.* (2013) constatarem que a grande maioria das investigações conduzidas atestam que a importância conferida às orientações intrínsecas tende a aumentar e que a importância atribuída aos aspetos extrínsecos tende a diminuir, à medida que os níveis educacionais se elevam. No sentido de ilustrar este facto, os autores, remetem para algumas das pesquisas mais relevantes realizadas nas últimas quatro décadas. Sumariamo-las seguidamente.

Inglehart (1977, 1990, 1997) integra o dualismo valores extrínsecos/valores intrínsecos num outro, mais vasto – opondo *valores materialistas* a *pós materialistas* (o autor procura, deste modo, classificar um conjunto mais abrangente de valores que abrangem diferentes esferas da vida social). No seu trabalho *Culture Shift* (1990), conclui que são os indivíduos com maiores níveis educacionais aqueles que manifestam preferência pelos valores pós-materialistas e de autorrealização, conferindo aparentemente menor importância à realização económica, seja ela societal ou individual.

Conclusões idênticas têm sido apresentadas em diversos estudos de âmbito transnacional. Tarnai, Grimm, John, e Watermann (1995), socorrendo-se dos dados do ISSP, resultantes do inquérito de 1989, centram a sua análise em nove países europeus<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Áustria, República Federal Alemanha, Grã-Bretanha, Hungria, Itália, Irlanda, Noruega, Irlanda do Norte e Holanda.

procurando aferir o impacto que a educação assume nos valores do trabalho. Afirmam que: “Persons with higher education attribute disproportionately more importance to intrinsic values (interesting job, work independently) than is the case for the other levels of education” (Tarnai *et al.*, 1995, p.139).

Uma série de outros estudos realizados à escala nacional, ancorados em consistentes amostras, apresentam conclusões similares. Neste âmbito, Chaves *et al.* (2013) destacam o coordenado por Lindsay e Knox (1984), nos Estados Unidos, partindo de um inquérito realizado a finalistas do ensino secundário em 1972<sup>19</sup>. Estes dois investigadores observaram que quanto mais elevado o nível educacional, maior a probabilidade dos indivíduos valorizarem as recompensas intrínsecas e menor a probabilidade de valorizarem as recompensas de índole extrínseca. Também nos Estados Unidos, Johnson e Mortimer (2011), chegaram a resultados idênticos: “Those with more years of schooling are more intrinsically oriented, and slightly less extrinsically oriented, than their less educated agemates, even after taking into account the indicators of social origin” (p.1249).

Na Alemanha, diversos autores enfatizaram a influência da educação na relevância conferida a determinados valores. Maag (1991) demonstrou que os alemães mais escolarizados têm uma orientação menos materialista, do que os indivíduos com níveis habilitacionais inferiores, atribuindo menor importância relativa a valores como *rendimento elevado* (“high income”) e *segurança no trabalho* (“job security”).

Com base numa amostra representativa dos jovens holandeses, Henk Vinkens (2007) conclui que são os mais instruídos aqueles que menos impulsionam os valores materiais do trabalho (“material work values”) e os que mais favorecem os valores expressivos do trabalho (“expressive work values”).

As conclusões de Baudelot e Gollac (2003), em França, assemelham-se, apesar de não se referirem claramente às preferências dos indivíduos com níveis de instrução mais elevados – reportam-se aos indivíduos que desempenham funções mais qualificadas e que exigem formação ao nível do ensino superior, destacando os profissionais liberais.

---

<sup>19</sup> Utilizando dados do *National Longitudinal Study of the High School Class of 1972*.

No caso português Jorge Vala (2000), recorrendo aos dados do ISSP (inquérito de 1997), atesta de modo idêntico que elevados níveis educacionais coincidem com a proeminência dos valores intrínsecos. Indica porém que de entre uma série de países contemplados nessa inquirição, apenas a Suécia e Portugal partilham a mesma tendência. No caso português, contudo, a saliência dos valores intrínsecos apenas surge significativamente associada à classe social – concretamente à “nova burguesia assalariada” (Vala, 2000, p.77), justamente a classe que tendencialmente possui um volume de capital escolar mais elevado. Em relação aos restantes países (Alemanha, Espanha e Hungria), assevera que os resultados demonstram uma saliência idêntica dos valores intrínsecos face aos extrínsecos, sendo que esta não surge expressivamente associada aos níveis de escolaridade.

O breve excursus realizado em torno dos diversos estudos que se debruçaram sobre a relação entre os *valores trabalho* e os níveis de escolaridade permite demonstrar que a tese que conjectura que o acréscimo dos níveis de instrução se encontra associado à sobrevalorização dos aspetos intrínsecos do trabalho e à contração dos extrínsecos não é completamente unânime. Por este motivo, Chaves *et al.* (2013) sugerem o seu contínuo teste e aprofundamento empírico em novas análises e em diversos contextos.

## **Capítulo II - Metodologia, instrumento de recolha de dados quantitativos, definição e caracterização da amostra**

No anterior capítulo expusemos a perspetiva analítica adotada na nossa pesquisa. Esclarecemos os eixos centrais que a compõem, os seus pressupostos e as noções que mobilizámos. Procurámos, igualmente, destacar os aspetos, motivos e vantagens que subjazem à adoção de uma estratégia de investigação alicerçada em metodologias quantitativas e qualitativas, na análise dos processos de inserção profissional. Esta articulação metodológica assume maior pertinência atendendo às especificidades do nosso objeto: confronto subjetivo com o trabalho, com enfoque na dimensão dos *valores do trabalho*.

Para a prossecução do nosso trabalho socorremo-nos dos dados quantitativos coletados no âmbito do projeto “Percursos de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho”. Atendendo a esse facto as opções metodológicas, o universo estudado, a amostra e as tipologias adotadas encontram-se-lhe subordinados.

Como teremos oportunidade de demonstrar apesar de esta população ser homogénea em termos do nível de instrução que detém, é internamente heterogénea – varia etária e geracionalmente, provém de meios sociais diversos, obteve o seu grau académico em áreas científicas de formação distintas e ocupa diferentes posições na estrutura ocupacional.

Começaremos neste capítulo por explicitar a metodologia adotada e o instrumento utilizado para a recolha desses dados. As informações obtidas permitiram-nos efetuar a caracterização da população objeto de estudo, identificar a sua situação objetiva perante o trabalho e aferir os recursos que detêm a montante da sua inserção profissional. Estes elementos são fundamentais para o teste das nossas hipóteses, que constituem o objeto do próximo capítulo.

### **II.1. Aspetos metodológicos, universo e amostra**

O universo contemplado integra a totalidade dos graduados de 1º ciclo da Universidade de Lisboa (UL) e da Universidade Nova de Lisboa (UNL) que obtiveram

o seu grau académico no ano letivo de 2004/2005, perfazendo um total de 4.290 indivíduos. A listagem dos indivíduos que o compõem foi recolhida junto dos serviços administrativos das diversas unidades orgânicas (UO) de ambas as Universidades. Construiu-se a base de sondagem a partir das informações obtidas. Para efeitos da extração da amostra foi utilizado o método de amostragem aleatória simples, garantindo a representatividade estatística (com uma margem de erro máxima de 2,7% para um intervalo de confiança de 95%). A amostra totalizou 1004 questionários (597 a alunos da UL e 407 a alunos da UNL)<sup>20</sup>.

Partindo de uma compilação e comparação de questionários elaborados a nível nacional e internacional sobre a inserção profissional, alguns dos quais contemplando as relações subjetivas com o trabalho, produziu-se no âmbito do projeto um instrumento de inquirição ajustado à realidade nacional que se pretendia que, de futuro, fosse passível de ser aplicado por qualquer universidade portuguesa.

Este instrumento de recolha de dados foi elaborado com o propósito de caracterizar as trajetórias profissionais através da obtenção de informação retrospectiva acerca da situação profissional dos entrevistados em três momentos distintos: 1 ano, 3 anos e 5 anos após a obtenção do grau de “Licenciado”. Os dados foram recolhidos através da aplicação de um inquérito telefónico, extensivo aos diplomados destas duas instituições de Ensino Superior, entre Novembro de 2010 e Janeiro de 2011. A opção por este método de inquirição radicou nas características do universo em observação e na natureza do próprio estudo. Em conformidade com procedimentos de amostragem probabilística, optou-se pela utilização de uma amostra aleatória simples. Foram originados automaticamente, com recurso a computador, números de ordem para cada elemento da população.

Conforme demonstrado no Quadro 1, os 597 licenciados da UL inquiridos repartem-se pelas seguintes Faculdades: (i) Faculdade de Belas-Artes (28); (ii) Faculdade de Ciências (175); (iii) Faculdade de Direito (77); (iv) Faculdade de Farmácia (38); (v) Faculdade de Letras (182); (vi) Faculdade de Medicina (40); (vii) Faculdade de Medicina Dentária (19); e (viii) Faculdade de Psicologia (38). No caso dos licenciados na UNL pode-se verificar que os 497 inquiridos são oriundos da Faculdade

---

<sup>20</sup> A base de dados que recebeu os dados recolhidos durante a inquirição foi construída em formato “.SAV”, através do software estatístico IBM SPSS V.19.



de Ciências e Tecnologia (146), da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (129), da Faculdade de Economia - Nova School of Business and Economics (67), da Faculdade de Ciências Médicas (31), da Faculdade de Direito (20) e do Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação (14).

Foram apuradas as margens de erro para as várias Unidades Orgânicas, bem como para cada uma das Universidades (UL e UNL). Assumiu-se, em qualquer dos casos, o intervalo de confiança anteriormente referido (95%).

Ainda de acordo com a informação constante do Quadro 1 e considerando os cálculos por U.O. a margem de erro aumenta notavelmente, quando comparada com a margem de erro total, variando entre 6,3% para a Faculdade de Letras (FL) da Universidade de Lisboa e 23,4% no caso do ISEGI da Universidade Nova de Lisboa. Considerando-se cada uma das universidades, as margens de erro permanecem bastante reduzidas (3,51% para a UL e 4,25% para a UNL). A taxa de resposta, para o conjunto do universo, foi de 23,4% (n=1004).

**Quadro 1 - Universo, população inquirida, erro amostral e taxa de resposta por universidade e unidade orgânica**

Licenciados UL e UNL - coorte 2004/2005

|              |              | Universo (N) | População Inquirida (N) | Erro Amostral * | Taxa de Resposta |
|--------------|--------------|--------------|-------------------------|-----------------|------------------|
| UNL          | FCM          | 150          | 31                      | 15,7%           | 20,7%            |
|              | FCSH         | 545          | 129                     | 7,5%            | 23,7%            |
|              | FCT          | 606          | 146                     | 7,1%            | 24,1%            |
|              | FD           | 79           | 20                      | 18,9%           | 25,3%            |
|              | FE           | 281          | 67                      | 10,4%           | 23,8%            |
|              | ISEGI        | 69           | 14                      | 23,4%           | 20,3%            |
|              | <b>Total</b> | <b>1730</b>  | <b>407</b>              | <b>4,2%</b>     | <b>23,5%</b>     |
| UL           | FBA          | 127          | 28                      | 16,4%           | 22,0%            |
|              | FC           | 770          | 175                     | 6,5%            | 22,7%            |
|              | FD           | 379          | 77                      | 10,0%           | 20,3%            |
|              | FF           | 156          | 38                      | 13,8%           | 24,4%            |
|              | FL           | 723          | 182                     | 6,3%            | 25,2%            |
|              | FM           | 163          | 40                      | 13,5%           | 24,5%            |
|              | FMD          | 82           | 19                      | 19,7%           | 23,2%            |
|              | FPCE         | 160          | 38                      | 13,9%           | 23,8%            |
|              | <b>Total</b> | <b>2560</b>  | <b>597</b>              | <b>3,5%</b>     | <b>23,3%</b>     |
| <b>Total</b> |              | <b>4290</b>  | <b>1004</b>             | <b>2,7%</b>     | <b>23,4%</b>     |

\* Calculado para a população inquirida face ao universo, considerando um intervalo de confiança de 95%

Fonte: Projeto "Percursos de Inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho"

Ao nível do 1º Ciclo a oferta formativa é composta por 92 cursos, distribuídos pelas 14 unidades orgânicas que compõem a Universidade de Lisboa (UL) e a Universidade Nova de Lisboa (UNL). Estes cursos foram agregados em dez áreas científicas de formação esboçadas a partir da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF): (i) "Artes e Humanidades"; (ii) "Ciências da Vida"; (iii) "Ciências Físicas"; (iv) "Ciências Sociais e Jornalismo"; (v) "Direito"; (vi)

“Economia e Gestão”; (vii) “Educação; (viii) Engenharias e Indústrias Transformadoras”; (ix) “Matemática, Estatística e Informática; e (x) Saúde”. Este indicador foi utilizado, em diversos momentos da análise.

É possível apreciar através dos dados constantes no Quadro 2 a distribuição dos licenciados inquiridos pelas diversas áreas científicas de formação. A área “Artes e Humanidades” apresenta o maior peso percentual face à população total (21,4%, 215 inquiridos) abarcando os cursos de Artes Plásticas, Arqueologia, Filosofia, História e Línguas e Literaturas. As duas áreas científicas que se destacam, imediatamente a seguir, em termos de peso percentual são: “Saúde” que reúne os licenciados em Ciências Farmacêuticas, Medicina e Medicina Dentária (12,8% do total de inquiridos, 128 indivíduos), e “Ciências Físicas” que abrange os diplomados em Física, Geografia, Geologia e Química (12% do total de inquiridos, 120 indivíduos). Os graduados nos diversos cursos orientados para a “Educação” representam 10% (100 inquiridos) do total UL/UNL. Os licenciados em “Direito” assumem um peso de 9,7% (com 97 inquiridos). Os inquiridos que finalizaram cursos relacionados com Biologia, encontram-se reunidos na área das “Ciências da Vida” e representam 8,6% da população (86 indivíduos). O segmento de licenciados em “Ciências Sociais e Jornalismo” é composto pelos cursos de Ciências da Comunicação, Ciência Política, Sociologia e Psicologia, tem um peso de 7,7% face ao total (com 77 inquiridos). A área da “Economia e Gestão” reúne 6,7% da amostra (67 inquiridos) e, uma percentagem similar de diplomados (6,5% - 65 inquiridos) terminou cursos relacionados com “Matemática, Estatística e Informática”. Finalmente, 49 dos licenciados inquiridos (4,9%) finalizaram os seus cursos na área das “Engenharias, Indústrias transformadoras e construção”.

**Quadro 2 - Universo, população inquirida, erro amostral e taxa de resposta por área científica de formação**

Licenciados UL e UNL - coorte 2004/2005

|                               |  | Universo (N) | População Inquirida (N) | Erro Amostral * | Taxa de Resposta |
|-------------------------------|--|--------------|-------------------------|-----------------|------------------|
| Áreas Científicas de Formação | Educação   | 400          | 100                     | 8,5%            | 25,0%            |
|                               | Artes e humanidades                                  | 900          | 215                     | 5,8%            | 23,9%            |
|                               | Ciências sociais e Jornalismo                        | 327          | 77                      | 9,8%            | 23,5%            |
|                               | Economia e gestão                                    | 281          | 67                      | 10,4%           | 23,8%            |
|                               | Direito  | 458          | 97                      | 8,8%            | 21,2%            |
|                               | Ciências da vida                                     | 385          | 86                      | 9,3%            | 22,3%            |
|                               | Ciências físicas                                     | 428          | 120                     | 7,6%            | 28,0%            |
|                               | Matemática, estatística e informática                | 338          | 65                      | 10,9%           | 19,2%            |
|                               | Engenharias, indústrias transformadoras e construção | 221          | 49                      | 12,4%           | 22,2%            |
|                               | Saúde  | 552          | 128                     | 7,6%            | 23,2%            |
|                               | <b>Total</b>   | <b>4290</b>  | <b>1004</b>             | <b>2,7%</b>     | <b>23,4%</b>     |

\* Calculado para a população inquirida face ao universo, considerando um intervalo de confiança de 95%

Fonte: Projeto "Percurso de Inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho"

Embora se apure em cada área científica de formação um erro máximo mais elevado, o mesmo é ainda aceitável, ficando na maior parte dos casos abaixo dos 10%, com exceção de “Economia e Gestão” (10,4%), “Matemática, Estatística e Informática” (10,9%) e “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” (12,4%). Os resultados observados devem ser analisados tomando em consideração a margem de erro associada, anteriormente explicitada.

## **II.2. Caracterização sociodemográfica geral e segundo as variáveis significativas para o estudo**

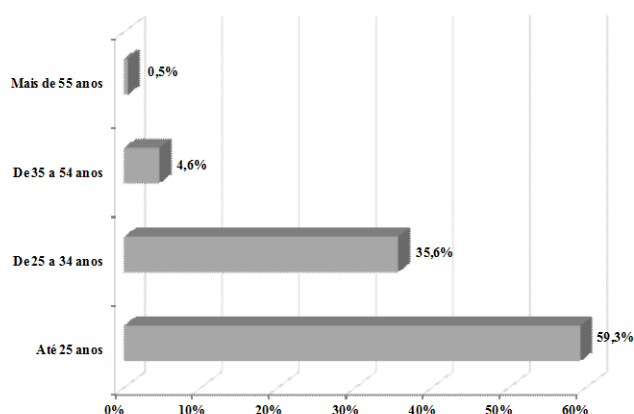
### **II.2.1. Idade e género**

A população revela uma certa heterogeneidade etária, embora a idade da maioria dos diplomados (59,3%) fosse inferior a 25 anos, no momento da conclusão da licenciatura, situando-se portanto no escalão etário mais jovem. O segundo grupo etário mais representado (35,6%) situa-se entre os 25 e os 34 anos o que sustenta a hipótese de estarmos perante um grupo de indivíduos que protagonizou trajetórias escolares descontínuas (Gráfico 1).

Estes dados parecem indicar a existência de estratégias distintas face à obtenção do diploma universitário. Se no caso dos mais novos a conclusão deste ciclo de estudos

se configura enquanto corolário natural da sua trajetória escolar contínua, no caso dos restantes pode ser entendido como resultado de um investimento escolar numa fase mais tardia do ciclo de vida (N. Alves, 2000). Consubstanciando com elevada probabilidade uma estratégia de mobilidade socioprofissional ascendente e o empenhamento, dos diplomados nestas faixas etárias, no processo designado de “aprendizagem ao longo da vida”.

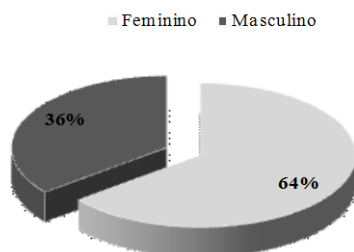
**Gráfico 1 - Distribuição dos diplomados da UL/UNL – 2004/2005 - por escalões etários (%)**



Fonte: Projeto «Percurso de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho»

A tendência consistente que se tem verificado, desde os anos 90, para a feminização do ensino superior é corroborada pela análise da distribuição dos graduados da UL e UNL por géneros. Constata-se o manifesto ascendente feminino no universo analisado, quase duas diplomadas por cada diplomado (64,7% e 36% respetivamente – Gráfico 2).

**Gráfico 2 - Distribuição dos diplomados UL/UNL – 2004/2005 - por género (%)**



Fonte: Projeto «Percurso de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho»

## II.2.2. Classe social do agregado familiar

Para caracterizar as origens sociais dos licenciados da UL/UNL, utilizou-se a tipologia de lugares de classe ACM, desenvolvida por uma equipa liderada por Almeida, Costa e Machado (1990, 2003). Para efeitos da construção de um indicador para o grupo familiar, adotou-se o critério de conjunção integrando as características socioprofissionais dos dois elementos primários do núcleo familiar (pai e mãe). Criou-se um indicador composto que permite considerar: “as situações de heterogeneidade que advêm dos eventuais desequilíbrios estatutários no interior da família” (Morais, 2012, p.26). Deste modo, atribuiu-se ao agregado familiar a categoria em que se inscreve o seu elemento adulto mais capitalizado independentemente do género ou de qualquer outra característica – obedecendo a um critério de “dominância” (Morais, 2012; Chaves & Moraes, 2014).

De acordo com a tipologia adotada para caracterizar a classe social do agregado familiar<sup>21</sup> dos inquiridos, constata-se que aproximadamente 32% das famílias dos licenciados da UL e da UNL se enquadram na classe dos “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais” (EDL) e cerca de 30% na classe dos “Profissionais Técnicos e de Enquadramento” (PTE), representando no seu conjunto 62%. Atentando-se às posições de classe menos capitalizadas profissionalmente verifica-se que uma percentagem significativa dos agregados familiares se enquadra na classe social dos “Empregados

---

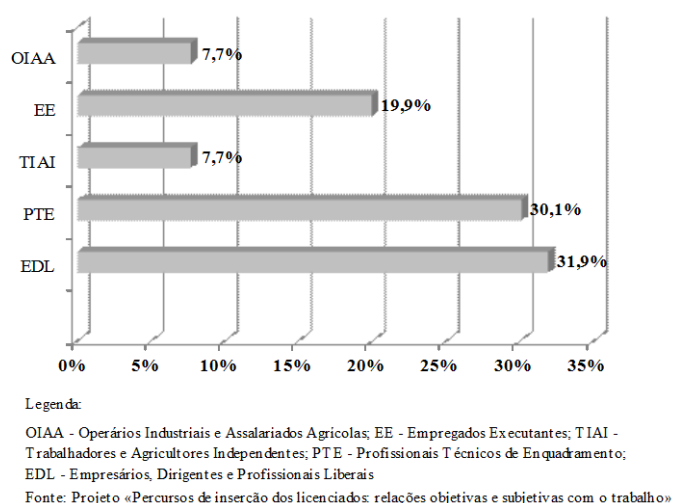
<sup>21</sup> Importa referir que foram inicialmente identificadas sete categorias de classe para os agregados familiares dos licenciados na UL/UNL e que estas foram reduzidas a apenas cinco. Esta agregação justificou-se atendendo ao peso residual das categorias de classe dos “Agricultores Independentes” (AI) e dos “Assalariados Agrícolas” (AA), cerca de 2,2%. Esta opção visou colmatar: “o risco de inviabilizar qualquer interpretação proveitosa em cruzamentos ulteriores, assim como (...) impedir que se cumpram os requisitos dos testes estatísticos de associação e dependência” (Morais, 2012 p.36). Não obstante, considerou-se que os agregados familiares incluídos nestas classes não deviam ser desconsiderados. A solução encontrada passou pela criação de uma nova categoria apelidada de “Trabalhadores Independentes e Agricultores Independentes” (TIAI), com um de 7,7% entre os agregados familiares dos diplomados – resultante da agregação da categoria de classe dos AI com a dos “Trabalhadores Independentes” (TI). Apesar das dissemelhantes culturas (ou ideologias) que caracterizam estas duas classes, o tipo de agregados nela incluídos possui características socioprofissionais e educacionais idênticas: trabalho por conta própria sem assalariados e baixos níveis de qualificações escolares. O outro dos “Operários Industriais e Assalariados Agrícolas” (OI/AA) inclui 7,7% destes agregados familiares, reunindo as categorias de classe social dos AA e a dos “Operários Industriais” (OI). Esta união reflete, do mesmo modo, posições socioprofissionais e educacionais idênticas: trabalho assalariado e baixos níveis de instrução. Segundo Moraes (2012, p.36) apesar de se reconhecer que estes agrupamentos não: “nos permitem manter o valor heurístico e validade teórica destas quatro categorias de classe – tal como são propostas por Almeida, Costa e Machado (1998)” considerou-se que os procedimentos adotados são legitimados pelo ganho de valor operatório.

Executantes” (EE) ascendendo a 19,9%. Este facto pode indiciar, segundo Morais (2012):

“um duplo padrão de recrutamento classista, ou seja, entre as famílias dos licenciados UL/UNL é nítido o ascendente percentual das duas situações de classe no topo da hierarquia social, mas também se verifica uma percentagem assinalável da situação de classe que se coloca mais perto da base desta mesma hierarquia” (pp.32-33)

As restantes categorias de classe representam cerca de 16% dos agregados familiares. A classe operária (OIAA) é composta por apenas 7,7% dos agregados familiares no caso do universo observado. A categoria “Trabalhadores e Agricultores Independentes” (TIAI) – classe social composta essencialmente por pequenos comerciantes, pequenos agricultores e operários especializados sem assalariados ao seu serviço – representa 7,7% dos agregados familiares dos diplomados da UL/UNL (Gráfico 3).

**Gráfico 3 - Classe social do agregado familiar dos diplomados da UL/UNL (%)**



A elevada percentagem de diplomados da UL e UNL procedente das classes dominantes poderá ser, parcialmente, explicada por aspetos como a história e a localização geográfica destas universidades, a sua pertença ao ensino público, a sua implantação geográfica e a área científica dos cursos lecionados (Alves, 2000; Morais 2012). Ambas as universidades têm um elevado prestígio académico – integrando algumas das formações socialmente mais prestigiadas (Economia, Direito e Medicina) –

e estão localizadas na capital do país, o que favorece uma procura mais capitalizada face a instituições do ensino superior mais recentes e situadas em regiões periféricas (Morais, 2012). Salientamos que a maioria (64%) dos licenciados UL/UNL residia no concelho de Lisboa antes de ingressar neste nível de ensino, sendo que: “o estatuto socioeconómico e cultural dos pais [de alunos do ensino superior] é inferior nas zonas mais periféricas e do interior” (Balsa *et al.* citado em Moraes 2012, p.35).

### II.2.3. Nível de escolaridade dos progenitores

Se se atentar na distribuição de recursos escolares entre as famílias dos licenciados UL/UNL (Quadro 3), pode constatar-se que, do total de inquiridos, perto de 39% são oriundos de agregados familiares em que pelo menos um dos pais possui instrução superior. Contrastando com os cerca de 21% que provêm de núcleos familiares onde nenhum dos progenitores ultrapassou o 1º ciclo do ensino básico. Tornam-se, portanto, evidentes as discrepâncias a este nível. O facto de se verificar, entre os agregados familiares dos licenciados na UL e na UNL, um menor volume de capital escolar é demonstrativo de que o percurso da maioria dos inquiridos foi de mobilidade escolar ascendente (Morais, 2012). Não se apuraram diferenças significativas em termos de género.

**Quadro 3 - Níveis de instrução do pai, mãe e agregado familiar dos diplomados da UL/UNL**

| Nível de Escolaridade              |             | Pai          | Mãe          | Agregado     |
|------------------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| Até 1º ciclo ensino básico         | V. %        | 27,9         | 28,7         | 21,4         |
| 2º Ciclo ensino básico             | V. %        | 5,5          | 5,1          | 5,5          |
| 3º Ciclo ensino básico             | V. %        | 12,2         | 13,5         | 12,8         |
| Ensino Secundário e pós-secundário | V. %        | 21,5         | 21,4         | 20,4         |
| Curso Superior                     | V. %        | 31,5         | 30,1         | 38,8         |
| Não apurado                        | V. %        | 1,5          | 1,2          | 1,1          |
| <b>Total</b>                       | <b>V. %</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: Projeto «Percursos de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho»

Tomando-se em consideração as áreas científicas de formação, os dados apurados são convergentes, constata-se que na quase totalidade das áreas se verifica a existência de diplomados oriundos de agregados familiares menos escolarizados. Uma análise mais apurada permite, contudo aventar que o capital escolar da família de origem varia em função da área científica de formação frequentada (Quadro 4)<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> O valor obtido para o teste do Qui2 permite rejeitar a hipótese nula em teste e confirmar que a área científica de formação é dependente do nível de escolaridade do agregado familiar, efetuando-se o

Existem áreas que tendem a angariar os seus estudantes entre os filhos oriundos de agregados familiares menos escolarizados, isto é, apenas com o 1º Ciclo do Ensino Básico (com destaque para as áreas de: “Educação” com 33,7% e “Ciências Físicas” com 30,3%), outras há onde a sua presença tem uma menor expressão, como é o caso de “Saúde” e “Economia e Gestão” (11,9% e 12,1% respetivamente). As áreas de formação onde se verifica uma maior representação de indivíduos provenientes de agregados familiares com um grau de escolarização mais elevado são: “Economia e Gestão” 59,1%; “Saúde” 54%; “Direito” 50%; “Ciências da Vida” 45,8% e “Ciências Sociais e Jornalismo” 40,8%.

**Quadro 4 - Distribuição dos diplomados UL/UNL segundo o capital escolar do agregado familiar de origem, por áreas científicas de formação (%)**

| Níveis educacionais do agregado familiar | Área científica de formação |                     |                               |                   |         |                  |                  |                                       |   |        |        |
|--|-----------------------------|---------------------|-------------------------------|-------------------|---------|------------------|------------------|---------------------------------------|---|--------|--------|
|  | Educação                    | Artes e Humanidades | Ciências Sociais e Jornalismo | Economia e Gestão | Direito | Ciências da Vida | Ciências Físicas | Matemática, Estatística e Informática | Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção | Saúde  | Total  |
| Até 1º ciclo ensino básico               | 0,0%                        | 1,9%                | 1,3%                          | 0,0%              | 2,1%    | 0,0%             | ,8%              | 1,6%                                  | 0,0%  | 0,0%   | ,9%    |
| 1º Ciclo ensino básico                   | 33,7%                       | 22,7%               | 14,5%                         | 12,1%             | 17,7%   | 13,3%            | 30,3%            | 20,3%                                 | 29,2%   | 11,9%  | 20,9%  |
| 2º Ciclo ensino básico                   | 10,2%                       | 8,5%                | 3,9%                          | 3,0%              | 2,1%    | 3,6%             | 2,5%             | 1,6%                                  | 10,4%   | 6,3%   | 5,6%   |
| 3º Ciclo ensino básico                   | 17,3%                       | 12,3%               | 13,2%                         | 9,1%              | 10,4%   | 13,3%            | 17,6%            | 18,8%                                 | 12,5%   | 7,1%   | 13,0%  |
| Ensino Secundário                        | 17,3%                       | 19,9%               | 26,3%                         | 16,7%             | 17,7%   | 24,1%            | 23,5%            | 21,9%                                 | 16,7%   | 20,6%  | 20,6%  |
| Curso médio/Superior                     | 21,4%                       | 34,6%               | 40,8%                         | 59,1%             | 50,0%   | 45,8%            | 25,2%            | 35,9%                                 | 31,3%   | 54,0%  | 39,1%  |
| Total                                    | 100,0%                      | 100,0%              | 100,0%                        | 100,0%            | 100,0%  | 100,0%           | 100,0%           | 100,0%                                | 100,0%  | 100,0% | 100,0% |

Fonte: Projeto «Percurso de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho»

## II.2.4. Situação objetiva dos diplomados perante o trabalho: tipologia de inserção profissional

No sentido de relacionar as diferentes dimensões objetivas da situação profissional dos licenciados da UL/UNL<sup>23</sup>, procedeu-se à criação de uma tipologia de inserção profissional<sup>24</sup> (Ramos, Parente & Santos, 2014). Esta tipologia foi construída por recurso ao método de otimização K-Médias, partindo de uma análise de *clusters*, o que permitiu operacionalizar a segmentação dos inquiridos empregados em cinco

cruzamento o nível de significância máximo é atingido ( $p = 0,0$ ), e o valor do V de Cramer revela uma intensidade fraca em termos da associação (0,151) – (Morais, 2012).

<sup>23</sup> A caracterização da situação profissional deste universo de diplomados encontra-se explanada com maior detalhe no relatório do inquérito, realizado no âmbito deste projeto, aos alunos que concluíram os cursos no ano letivo de 2004/2005: “*Caracterização dos percursos de inserção profissional dos graduados do 1º ciclo da UL e UNL*” (Chaves, Reis, Moraes e Piteira, 2012).

<sup>24</sup> Esta tipologia foi elaborada pelas investigadoras: Madalena Ramos, Cristina Parente e Mónica Santos. A descrição dos procedimentos estatísticos que lhe subjazem, dos elementos que a compõem e caracterizam e que aqui explicitamos foi sistematizada por César Moraes (2012).



grupos (Quadro 5). Numeraram-se os vários tipos de inserção profissional de acordo com um critério hierárquico, organizando-os, partindo das situações mais vulneráveis e precárias no mercado de trabalho (Tipo 1) até às mais favoráveis atendendo aos indicadores considerados (Tipo 5). Foi acrescentado um sexto tipo (Tipo 0) que abarca a população desempregada. Posteriormente nomearam-se os diferentes tipos de inserção de acordo com as configurações das características profissionais <sup>25</sup> – *Exclusão Profissional; Inserção Frágil acentuada; Inserção clássica assalariada qualificante e Inserção qualificante: empresários, gestores e profissionais liberais capitalizados*.

**Quadro 5 - Tipologia de inserção profissional dos diplomados da UL/UNL (valores absolutos e percentagens em coluna)**

| Tipo de inserção profissional dos Licenciados UL/UNL   | N          | %          |
|--|------------|------------|
| Tipo 0 - Exclusão profissional (Desemprego)  | 24         | 3,1        |
| Tipo 1 - Inserção frágil acentuada   | 26         | 3,3        |
| Tipo 2 - Inserção frágil   | 87         | 11,1       |
| Tipo 3 - Inserção clássica assalariada subqualificada  | 325        | 41,4       |
| Tipo 4 - Inserção clássica assalariada qualificante  | 273        | 34,8       |
| Tipo 5 - Inserção qualificante: empresários, gestores e profissionais liberais capitalizados | 50         | 6,4        |
| <b>Total</b>   | <b>761</b> | <b>100</b> |

Fonte: Projeto «Percursos de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho»

Procedendo-se à análise do quadro acima exposto importa destacar que são os Tipos 3 e 4 que possuem o peso mais elevado na amostra (76,2% no total).

A denominação de *inserção frágil acentuada* (Tipo 1) resulta de situações profissionais pautadas pelo trabalho a tempo parcial, pela ausência de qualquer vínculo contratual e rendimentos salariais reduzidos<sup>26</sup>. É entre os licenciados que são incluídos neste tipo que se encontra a maior parcela de trabalhadores por conta própria sem assalariados (38,5%), sendo que, de acordo com o critério EUROSTAT<sup>27</sup>, 11,5% destes licenciados estão numa situação de desajustamento face ao nível de instrução.

O “Tipo 2”, designado de *inserção frágil* agrega licenciados numa posição profissional com características contíguas às identificadas no “Tipo 1”. A distinção assenta na maior duração dos horários de trabalho e no incremento dos rendimentos

<sup>25</sup> Grupo profissional; Situação na profissão (trabalhador por conta própria com assalariados; trabalhador por conta própria sem assalariados e trabalhadores por conta de outrem); Salário; Vínculo contratual; Número de horas semanais de trabalho.

<sup>26</sup> 76,9% Têm horários semanais inferiores a 16 horas, 48% não têm qualquer tipo de vínculo contratual e mais de 88% auferem um salário mensal líquido até 600€ (em média, não ultrapassam os 481€).

<sup>27</sup> De acordo com este critério, os indivíduos classificados nos primeiros três grupos profissionais da Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 encontram-se numa posição profissional ajustada ao nível de instrução superior.

salariais deste grupo<sup>28</sup>. Estamos perante indivíduos cujas situações profissionais são caracterizadas pela ausência de vínculo contratual (41,4%). Não obstante, é no seu seio que se verifica o maior volume de contratos de prestação de serviços (20,7%), associado ao peso elevado de situações de trabalho isoladas e por conta própria (34,5%). Persiste, em parte, a tendência para o desajustamento face ao nível de instrução (17,2%).

O “Tipo 3” agrupa situações profissionais que representam uma *inserção clássica assalariada subqualificada* sendo o grupo com maior peso na amostra de licenciados UL/UNL (42,7%). Esta denominação procura retratar uma situação profissional que se aproxima do ideal-tipo do modelo de relação salarial *fordista*. Apesar da totalidade destes licenciados trabalharem por conta de outrem, terem na grande maioria um horário de trabalho compreendido entre as 35 e as 40 horas semanais e um salário líquido igual ou superior a 900€<sup>29</sup>, o desajustamento em relação ao patamar educacional alcançado afeta 22,2% destes diplomados. A falta de segurança contratual traduzida no peso maioritário de vínculos contratuais com termo (56,9%), espelha as alterações verificadas nas últimas décadas em termos das relações laborais<sup>30</sup>.

Os licenciados reunidos no “Tipo 4” *inserção clássica assalariada qualificante* ocupam posições profissionais que se podem qualificar de assalariadas clássicas, mais próximas do ideal-tipo fordista, ainda que assumindo contornos algo distintos do tipo anterior. A denominação *qualificante* procura refletir este capitalizado perfil profissional (a que corresponde um maior volume de capitais profissionais e de capital simbólico). Trata-se do segundo grupo mais numeroso (com 273 indivíduos, 35,9% do total dos licenciados da UL/UNL). A totalidade dos diplomados integrados neste tipo de inserção trabalha por conta de outrem (100%). O desajustamento entre a atividade profissional e o nível de instrução alcançado assume um peso residual de 2,6%. Este grupo caracteriza-se por uma elevada estabilidade e segurança contratual - que advém da elevada percentagem dos vínculos laborais sem termo (78,7%) - e auferir salários

---

<sup>28</sup> O horário de trabalho aumenta face ao tipo anterior, mais de 35% destes licenciados trabalham entre 17 e 34 horas semanais. Aumentam também os salários (em média, para 958€), mais de um terço dos licenciados enquadrados neste perfil auferem um salário mensal líquido entre os 900€ e os 1200€ (34,5%), embora para 20,6% os vencimentos fiquem abaixo dos 600€.

<sup>29</sup> 47,4% Têm um horário de trabalho entre as 35 a 40 horas semanais, mais de 78% auferem um salário líquido igual ou superior a 900€ (o valor médio das remunerações salariais líquidas é de 1062€).

<sup>30</sup> Ressalva-se que estes diplomados conseguiram alcançar uma posição no mercado de trabalho mais qualificada do que a maioria da população com o mesmo grau de ensino a nível nacional com idades semelhantes, a ligeira diferença assenta no nível de segurança contratual (Morais, 2012).

líquidos mensais elevados<sup>31</sup>. O “Tipo 4” é ainda caracterizado pela sobreocupação, uma vez que mais de metade dos inquiridos enquadrados nestas posições profissionais (58,6%) declara trabalhar mais de 40 horas semanais.

O “Tipo 5” apelidado de *inserção qualificante de empresários, gestores e profissionais liberais capitalizados* é constituído por 50 indivíduos, representando 6,6% do total da amostra. Este grupo distingue-se dos restantes pela percentagem assinalável de empresários ou gestores de empresas (44%) nele existente, mas também pela eminente proporção de especialistas das profissões intelectuais e científicas (52%), sendo que, a maioria destes últimos exerce a sua atividade na qualidade como profissional liberal. Destaque merece também a elevada percentagem daqueles que trabalham por conta própria com assalariados (38%). Comparativamente, é neste grupo que se apuram os rendimentos salariais líquidos mais elevados<sup>32</sup>. Prevalecem neste grupo os contratos de trabalho sem termo (30%) e as situações de ausência de contrato de trabalho (64%). Este tipo é ainda caracterizado por situações de sobreocupação<sup>33</sup>. Estes percursos de inserção representam a aliança, não só de elevados volumes de capital simbólico e profissional, mas também um investimento e compromisso pessoal elevado. Não se verificam quaisquer situações de desajustamento entre as atividades profissionais desempenhadas e o nível de instrução.

O “Tipo 0” foi adicionado a esta tipologia e congrega os licenciados que se encontravam numa situação de desemprego (3,1%). Importa, contudo, assinalar que qualquer destes licenciados já esteve empregado desde que concluiu a licenciatura, apesar de no momento da inquirição se encontrar numa situação de *exclusão* do mercado de trabalho, procurando ativamente emprego.

Ao analisar-se a distribuição dos inquiridos de acordo com o tipo de inserção profissional por área científica de formação (Quadro 6), constata-se que a grande maioria dos diplomados na área de “Educação” (86,9%) se concentram nos Tipos 2 e 3 (17,9% e 69%, respetivamente). Trata-se da única área de formação científica onde não há registo de qualquer indivíduo enquadrado no Tipo 5. Situação semelhante pode ser observada na área de “Artes e Humanidades”, com 52% dos licenciados a ficarem

---

<sup>31</sup> O vencimento líquido mensal é em média de 1610€. Cerca de 58% destes licenciados auferem de 1200€ a 1800€; mais de 23% têm uma remuneração entre os 1800€ e os 2500€.

<sup>32</sup> A maioria (58%) tem rendimentos salariais líquidos que ultrapassam os 1800€ mensais. A média salarial aumenta para os 2172€, acima da apurada para os restantes tipos.

<sup>33</sup> O horário semanal de trabalho ultrapassa as 40 horas para 78% destes licenciados.

enquadrados no Tipo 3 e 18,1% no Tipo 2 (perfazendo um total de 70,1% neste dois grupos tipológicos). Em “Ciências Sociais e Jornalismo” os perfis de inserção mais representativos correspondem aos Tipos 3 (50,8%) e 4 (29,5%), sendo que cerca de 80,3% dos inquiridos se concentram nestes dois grupos. É na área de “Economia e Gestão” que se verifica a maior percentagem (72,4%) de diplomados cuja inserção pode ser classificada de *assalariada qualificante* – Tipo 4. Nesta área científica não se regista a presença de quaisquer diplomados inseridos nos Tipos 0, 1 e 2. Apesar do número de graduados em “Direito” de ser superior nos Tipo 4 (34,2%) e 5 (27,85) não é despidianda a percentagem daqueles cuja inserção pode ser considerada frágil, pois ascendem a 19% os indivíduos inscritos no Tipo 2.

É nas áreas de “Ciências da Vida”, “Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção” e “Ciências Físicas” que se assinalam as percentagens mais elevadas de inquiridos em situação de “exclusão profissional” (Tipo 0) à data da inquirição – as primeiras com um valor de 7% e a última com 6,1%. No entanto, a maioria dos diplomados destas três áreas científicas concentra-se nos Tipos 3 e 4, com especial destaque para “Matemática, Estatística e Informática” onde essa percentagem atinge os com 89,2%. Valores igualmente expressivos se apuram junto dos licenciados na área da “Saúde” e “Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção”, com 88,2% e 86% dos inquiridos a convergirem nestes dois tipos de inserção.

**Quadro 6 - Distribuição dos diplomados da UL/UNL de acordo com o tipo de inserção profissional, por área científica de formação (valores absolutos e percentagens em coluna)**

| Tipo de inserção profissional  | Área científica de formação |       |                     |       |                               |       |                   |       |         |       |                  |       |                  |       |                                       |       |   |       |       |       |       |       |
|--|-----------------------------|-------|---------------------|-------|-------------------------------|-------|-------------------|-------|---------|-------|------------------|-------|------------------|-------|---------------------------------------|-------|---|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | Educação                    |       | Artes e Humanidades |       | Ciências sociais e Jornalismo |       | Economia e Gestão |       | Direito |       | Ciências da Vida |       | Ciências Físicas |       | Matemática, Estatística e Informática |       | Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção |       | Saúde |       | Total |       |
|  | V.abs                       | %     | V.abs               | %     | V.abs                         | %     | V.abs             | %     | V.abs   | %     | V.abs            | %     | V.abs            | %     | V.abs                                 | %     | V.abs   | %     | V.abs | %     | V.abs | %     |
| Tipo 0 - Exclusão profissional (Desemprego)  | 1                           | 1,2%  | 7                   | 4,0%  | 2                             | 3,3%  | 0                 | 0,0%  | 1       | 1,3%  | 4                | 7,0%  | 5                | 6,1%  | 0                                     | 0,0%  | 3   | 7,0%  | 1     | 1,1%  | 24    | 3,1%  |
| Tipo 1: Inserção frágil acentuada  | 5                           | 6,0%  | 11                  | 6,2%  | 1                             | 1,6%  | 0                 | 0,0%  | 2       | 2,5%  | 2                | 3,5%  | 2                | 2,4%  | 0                                     | 0,0%  | 1   | 2,3%  | 2     | 2,2%  | 26    | 3,3%  |
| Tipo 2: Inserção frágil  | 15                          | 17,9% | 32                  | 18,1% | 8                             | 13,1% | 0                 | 0,0%  | 15      | 19,0% | 2                | 3,5%  | 6                | 7,3%  | 3                                     | 5,9%  | 1   | 2,3%  | 5     | 5,4%  | 87    | 11,1% |
| Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada   | 58                          | 69,0% | 92                  | 52,0% | 31                            | 50,8% | 10                | 17,2% | 12      | 15,2% | 27               | 47,4% | 44               | 53,7% | 16                                    | 31,4% | 9   | 20,9% | 26    | 28,0% | 325   | 41,4% |
| Tipo 4: Inserção qualificante assalariada  | 5                           | 6,0%  | 27                  | 15,3% | 18                            | 29,5% | 42                | 72,4% | 27      | 34,2% | 17               | 29,8% | 23               | 28,0% | 29                                    | 56,9% | 28  | 65,1% | 57    | 61,3% | 273   | 34,8% |
| Tipo 5: Inserção qualificante: empresários, consultores e profissionais liberais capitalizados | 0                           | 0,0%  | 8                   | 4,5%  | 1                             | 1,6%  | 6                 | 10,3% | 22      | 27,8% | 5                | 8,8%  | 2                | 2,4%  | 3                                     | 5,9%  | 1   | 2,3%  | 2     | 2,2%  | 50    | 6,4%  |
| Total  | 84                          | 100%  | 177                 | 100%  | 61                            | 100%  | 58                | 100%  | 79      | 100%  | 57               | 100%  | 82               | 100%  | 51                                    | 100%  | 43  | 100%  | 93    | 100%  | 785   | 100%  |

Fonte: Projeto «Percurso de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas como o trabalho»

### Capítulo III - Valores do trabalho: o caso dos diplomados da UL e da UNL

No capítulo precedente procedemos à caracterização da população objeto de estudo, identificámos a sua situação objetiva perante o trabalho – com recurso a uma *tipologia de inserção profissional* – aferimos os recursos que detêm a montante da sua inserção profissional – utilizando indicadores que indiciam, ainda que parcialmente, o tipo e volume de capitais detidos pelos indivíduos<sup>34</sup>.

Demonstrámos que, não obstante, a homogeneidade em termos do nível de instrução, esta população é simultaneamente caracterizada por uma heterogeneidade quanto às origens sociais, escalões etários, áreas científicas de formação e posições ocupadas na estrutura ocupacional.

Esta constatação suscitou algumas questões: Que valores associam estes diplomados ao trabalho? Será o seu quadro de valores convergente, não obstante a heterogeneidade interna que caracteriza este universo? Que dimensões estruturais influenciam a importância que conferem aos valores do trabalho?

A nossa hipótese central é a de que o grau de importância atribuído aos diferentes valores do trabalho, pelos diplomados, varia em função das suas condições materiais de existência, em estreita relação com os *recursos* que detêm a montante do ingresso no mercado de trabalho, e com a sua situação profissional concreta.

Como tivemos oportunidade de mencionar esta investigação centrou-se no comportamento dos valores extrínsecos e intrínsecos. Para além dos aspetos que referimos anteriormente quanto à opção assumida, acresce o teor específico das hipóteses que pretendemos explorar, e que derivam da nossa hipótese central: (i) quanto mais capitalizadas forem as origens sociais dos indivíduos, mais estes experienciarão segurança material e financeira, não só durante a sua trajetória, mas também no momento presente H1) a importância conferida aos valores intrínsecos varia consoante a

---

<sup>34</sup> À semelhança da opção seguida noutros trabalhos realizados por elementos da equipa (Chaves, 2010; Chaves & Morais, 2013; Cabral, 2014; Morais, 2012). Referimo-nos à *classe social do agregado familiar de origem* e aos *níveis educacionais dos progenitores*. Importa esclarecer que nos referimos a estes aspetos, porquanto, constituem duas das variáveis independentes com base nas quais procuraremos explicar eventuais variações de valores do trabalho encontradas nesta população.

*classe social do agregado familiar de origem*, H2) a importância conferida aos valores extrínsecos varia consoante a *classe social do agregado familiar de origem*, H3) a importância conferida aos valores intrínsecos varia consoante o *nível educacional dos progenitores*, H4) a importância conferida aos valores extrínsecos varia consoante o *nível educacional dos progenitores*; (ii) no que se refere à *situação objetiva perante o trabalho*, condensada na variável *tipos de inserção*, a aproximação a situações de inserção caracterizadas por maior segurança e prosperidade material, em termos objetivos, H5) fará variar a importância conferida aos valores intrínsecos, H6) fará variar a importância conferida aos valores extrínsecos.

### III.1. Cartografia dos valores do trabalho na população objeto de estudo

No sentido de mensurar a relevância que os valores do trabalho adquirem no quadro desta população, solicitou-se aos diplomados que, numa escala de 1 a 10 (em que o valor 1 corresponde a “nada importante” e o valor 10 a “muito importante”), atribuísem uma classificação aos itens que apresentados na Figura 1 e que traduzem o conjunto de valores do trabalho considerados nesta pesquisa.

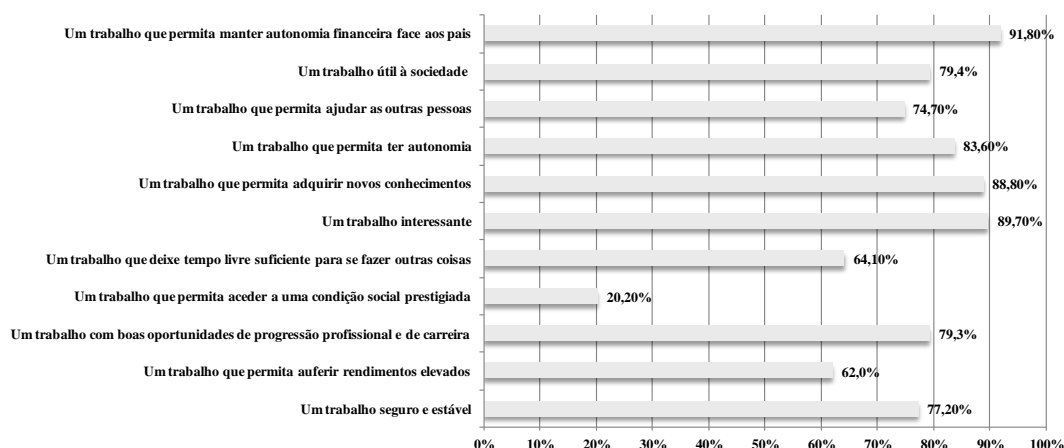
Figura 1 - Indicadores/Tipologia de valores do trabalho adotada

|   |   |                               |
|---|---|-------------------------------|
| Um trabalho que permita manter autonomia financeira face aos pais           | } | Valores Extrínsecos           |
| Um trabalho seguro e estável  |   |                               |
| Um trabalho com boas oportunidades de progressão profissional e de carreira |   |                               |
| Um trabalho que permita auferir rendimentos elevados                        |   |                               |
| Um trabalho que permita aceder a uma condição social prestigiada            | } |                               |
| Um trabalho interessante  | } | Valores Intrínsecos           |
| Um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos                        |   |                               |
| Um trabalho que permita ter autonomia                                       |   |                               |
| Um trabalho útil à sociedade  | } | Valores sócio orientados      |
| Um trabalho que permita ajudar as outras pessoas                            |   |                               |
| Um trabalho que deixe tempo livre suficiente para fazer outras coisas       | } | Valores Tempos livres e Lazer |

Ao contemplar-se os dados recolhidos junto do universo de inquiridos, constata-se que as valorações intrínsecas estão muito evidenciadas. Mais de 80% dos diplomados da UL/UNL atribuíram classificações entre os 8 e os 10 valores aos indicadores associados a valores intrínsecos: 89,7% dos inquiridos classificaram nesses patamares

cimeiros da escala gradativa “um trabalho interessante”; 88,8% “um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos” e 83,6% “um trabalho que permita ter autonomia”. Com o intuito de exemplificar o peso dessas recompensas intrínsecas, no quadro de referência dos vários aspetos que derivam normalmente do trabalho, importa salientar, a título de comparação, a parcela deste grupo que conferiu um grau de importância igualmente elevado aos indicadores associados às recompensas extrínsecas. No rol de valorações extrínsecas “um trabalho com boas oportunidades de progressão profissional e de carreira” foi classificado com pontuações entre 8 e 10 valores por 79,3% da população inquirida; “um trabalho seguro e estável” por 77,2%, “um trabalho que permita auferir rendimentos elevados” por 62%. Apenas 20,2% dos indivíduos atribuíram classificações desse teor ao item “um trabalho que permita aceder a uma condição social prestigiada” (Gráfico 4).

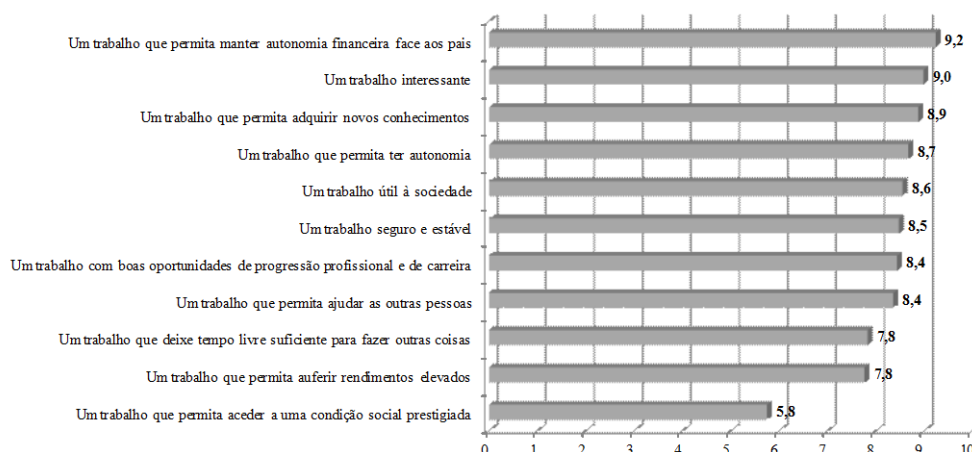
**Gráfico 4 - Percentagem de diplomados UL/UNL que classificou os valores do trabalho entre 8 e 10 pontos**



Fonte: Projeto «Percursos de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho»

Optando-se por outro tipo de leitura – classificações médias – os resultados apontam no mesmo sentido. O conjunto de valores/recompensas intrínsecas obtêm as classificações médias mais elevadas, oscilando entre os 8,7 pontos obtidos por “um trabalho que permita ter autonomia” e os 9 alcançados por “um trabalho interessante”. Este último é apenas suplantado por “um trabalho que permita manter autonomia financeira face aos pais” que obteve 9,2 valores (Gráfico 5), com a curiosidade de apenas 20% dos diplomados lhe atribuírem uma cotação inferior a 9 valores.

**Gráfico 5 - Classificações médias atribuídas aos valores do trabalho, pelos diplomados da UL/UNL**



Fonte: Projeto «Percurso de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas como trabalho»

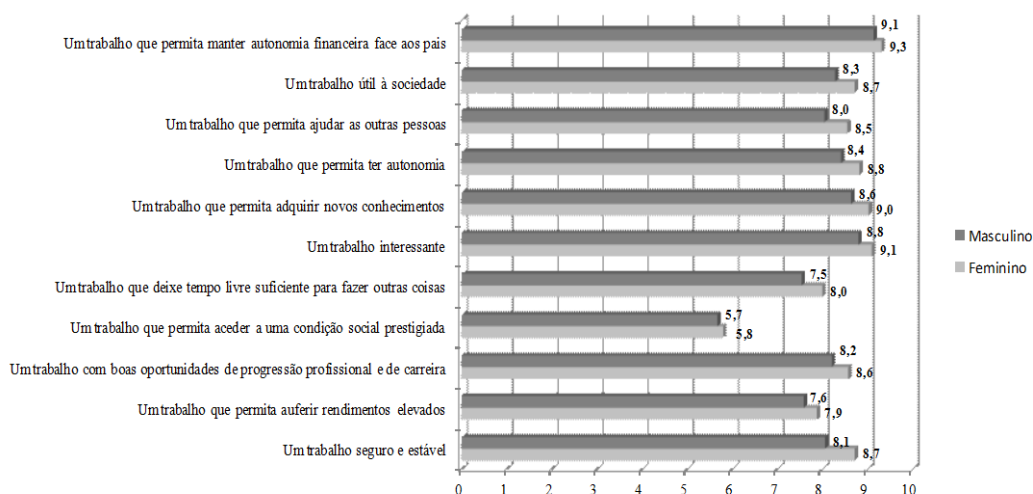
Esta avaliação evidencia que os diplomados em processo de inserção conferem ao trabalho a importância nuclear de facultar os meios financeiros que lhes permitam autonomizar-se do agregado de origem. A “autonomia financeira face aos pais” é considerada uma recompensa extrínseca do trabalho, tal como a “remuneração elevada” (qualificada por 62% dos diplomados nos patamares cimeiros da escala, pontuação média de 7,77). Importa referir que o nível de remuneração que permite aos indivíduos autonomizarem-se em relação ao seu agregado familiar de origem, fazendo face às despesas fundamentais para esse efeito, pode não ser considerado pelos próprios como “elevado” (Chaves, 2010; Chaves *et al.* 2013). A acentuada valorização desta recompensa do trabalho reforça uma hipótese que foi desenvolvida noutros momentos por Chaves (2010) e Chaves e Nunes (2012): “a de que a autarcia face ao agregado de origem continua a constituir, não obstante a turbulência e a deslinearização que tem ocorrido nos processos de transição para a vida adulta, um vetor nuclear na forma como os indivíduos perspetivam essas dinâmicas e no próprio processo de reprodução social das sociedades contemporâneas” (p.12).

Tomando-se em consideração a variável género, verifica-se que a hierarquização dos valores mais importantes é similar nos dois grupos. Afere-se, contudo, que as mulheres atribuem pontuações médias ligeiramente mais elevadas aos diversos itens. As inquiridas do género feminino outorgam uma importância ligeiramente mais elevada a “um trabalho seguro e estável” (8,7 pontos), do que os inquiridos do sexo masculino (8,1 pontos), que conferem uma importância ligeiramente superior, a “um trabalho com



boas oportunidades de progressão profissional e de carreira” (8,2 pontos) – face à segurança e estabilidade (Gráfico 6).

**Gráfico 6 - Classificações médias atribuídas aos valores do trabalho, pelos diplomados da UL/UNL, por género**



Fonte: Projeto «Percursos de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho»

Procedendo-se a um exercício de cruzamento das médias de valorização das recompensas extrínsecas e intrínsecas consideradas, com os tipos de inserção profissional (Quadro 7) e com as áreas científicas de formação (Quadro 8), não se observam sobre ou sub-representações dignas de destaque.

Constata-se que as médias de valorização atribuídas às diferentes recompensas do trabalho nas diferentes áreas de formação ou posições profissionais, não se distanciam dos valores médios observados no conjunto total dos inquiridos.

**Quadro 7 - Classificações médias atribuídas aos valores do trabalho, pelos diplomados da UL/UNL, por tipos de inserção profissional**

| Valores do Trabalho   | Tipos de inserção profissional |        |        |        |        |        |       |
|---|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
|   | Tipo 0                         | Tipo 1 | Tipo 2 | Tipo 3 | Tipo 4 | Tipo 5 | Total |
| Um trabalho que permita manter a autonomia financeira face aos pais       | 9,4                            | 8,8    | 9,4    | 9,2    | 9,4    | 9,3    | 9,2   |
| Um trabalho interessante  | 8,9                            | 9,2    | 9,2    | 9,0    | 8,9    | 8,8    | 9,0   |
| Um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos                      | 9,0                            | 9,1    | 9,1    | 8,9    | 8,7    | 8,8    | 8,9   |
| Um trabalho que permita ter autonomia                                     | 8,9                            | 9,0    | 8,9    | 8,6    | 8,6    | 8,6    | 8,7   |
| Um trabalho seguro e estável  | 9,0                            | 8,0    | 8,6    | 8,6    | 8,6    | 7,5    | 8,5   |
| Um trabalho útil à sociedade  | 8,7                            | 8,8    | 9,0    | 8,6    | 8,3    | 8,1    | 8,6   |
| Um trabalho com boas oportunidades de promoção profissional e de carreira | 9,3                            | 7,6    | 8,1    | 8,4    | 8,6    | 8,4    | 8,4   |
| Um trabalho que permita ajudar as outras pessoas                          | 8,5                            | 8,6    | 8,9    | 8,5    | 8,2    | 7,9    | 8,4   |
| Um trabalho que deixe tempo livre suficiente para fazer outras coisas     | 8,3                            | 7,7    | 8,0    | 7,9    | 7,8    | 7,4    | 7,8   |
| Um trabalho que permita auferir rendimentos elevados                      | 8,1                            | 7,7    | 7,5    | 7,8    | 8,0    | 7,6    | 7,8   |
| Um trabalho que permita aceder a uma condição social prestigiada          | 5,9                            | 5,8    | 5,3    | 5,7    | 6,0    | 5,6    | 5,8   |

Legenda:

Tipo 0 - Exclusão Profissional (Desemprego); Tipo 1: Inserção frágil acentuada; Tipo 2: Inserção frágil; Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada; Tipo 4: Inserção qualificante assalariada; Tipo 5: Inserção qualificante: empresários, consultores e profissionais liberais capitalizados

Fonte: Projeto «Percursos de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho»

**Quadro 8 - Classificações médias atribuídas aos valores do trabalho, pelos diplomados da UL/UNL, por área científica de formação**

| Valores do Trabalho   | Educação | Artes e Humanidades | Ciências Sociais e Jornalismo | Economia e Gestão | Direito | Ciências da vida | Ciências Físicas | Matemática, Estatística e Informática | Engenharias e Indústrias Transformadoras | Saúde | Total |
|---|----------|---------------------|-------------------------------|-------------------|---------|------------------|------------------|---------------------------------------|--|-------|-------|
| Um trabalho que permita manter a autonomia financeira face aos pais       | 9,2      | 9,4                 | 9,4                           | 9,0               | 9,5     | 9,2              | 9,2              | 8,9                                   | 9,3                                      | 9,1   | 9,2   |
| Um trabalho interessante  | 9,0      | 9,1                 | 9,1                           | 8,8               | 8,8     | 9,1              | 9,1              | 8,8                                   | 8,6                                      | 8,9   | 9     |
| Um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos                      | 8,9      | 9,1                 | 9,0                           | 8,6               | 8,8     | 8,9              | 8,9              | 8,7                                   | 8,5                                      | 8,9   | 8,9   |
| Um trabalho que permita ter autonomia                                     | 8,6      | 8,9                 | 8,9                           | 8,3               | 8,7     | 8,5              | 8,6              | 8,4                                   | 8,4                                      | 8,7   | 8,7   |
| Um trabalho seguro e estável  | 8,7      | 8,7                 | 8,6                           | 8,2               | 8,5     | 8,1              | 8,2              | 8,2                                   | 8,2                                      | 8,7   | 8,5   |
| Um trabalho útil à sociedade  | 8,9      | 8,8                 | 8,7                           | 7,7               | 8,4     | 8,5              | 8,6              | 8,1                                   | 8,0                                      | 8,8   | 8,6   |
| Um trabalho com boas oportunidades de promoção profissional e de carreira | 8,4      | 8,4                 | 8,9                           | 8,7               | 8,5     | 8,3              | 8,5              | 8,2                                   | 8,4                                      | 8,3   | 8,4   |
| Um trabalho que permita ajudar as outras pessoas                          | 8,8      | 8,6                 | 8,4                           | 7,6               | 8,3     | 7,9              | 8,3              | 7,8                                   | 8,0                                      | 8,9   | 8,4   |
| Um trabalho que deixe tempo livre suficiente para fazer outras coisas     | 7,8      | 7,9                 | 7,9                           | 8,0               | 8,0     | 7,8              | 7,8              | 7,8                                   | 7,6                                      | 7,6   | 7,8   |
| Um trabalho que permita auferir rendimentos elevados                      | 7,8      | 7,7                 | 7,8                           | 8,0               | 8,2     | 7,3              | 7,9              | 7,6                                   | 7,7                                      | 7,7   | 7,8   |
| Um trabalho que permita aceder a uma condição social prestigiada          | 6,1      | 5,5                 | 5,5                           | 6,1               | 5,9     | 5,3              | 5,9              | 5,2                                   | 5,9                                      | 6,1   | 5,8   |

Fonte: Projeto «Percursos de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho»

As médias de valorização que os indivíduos concedem ao “trabalho interessante” (9 pontos) e aos aspetos que creem contribuir, em grande medida, para o interesse no desempenho de uma atividade – “um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos” (8,9) e “um trabalho que permita ter autonomia” (8,7) – suplantam as médias apuradas para as recompensas extrínsecas – “um trabalho com boas oportunidades de promoção profissional e de carreira” (8,4); “um trabalho que permita auferir rendimentos elevados” (7,8) e “um trabalho seguro e estável” (8,5).

Salienta-se, de uma leitura mais apurada do Quadro 7, que mesmo os indivíduos posicionados nos segmentos mais precários e mal remunerados – Tipo 0 e Tipo 1 – conferem ao conjunto das recompensas intrínsecas um grau de importância mais elevado (média de 9 e 9,1 pontos respetivamente), do que às recompensas extrínsecas (8,1 e 7,2 pontos).

### III. 2. Enquadramento teórico da hipótese central

Como é sabido, Maslow (1954) sistematiza um modelo de organização das necessidades hierarquizadas em cinco tipos – necessidades fisiológicas e de segurança, necessidades sociais, necessidades do eu, necessidades de realização e desenvolvimento pessoal. Sugere que os trabalhadores cujas carências financeiras se encontram adequadamente satisfeitas, são os que de forma mais espontânea indicam que é muito importante ter um trabalho desafiante, neste sentido uma motivação não surge como determinante do comportamento se não estiverem satisfeitas as necessidades de nível inferior (Vala, Villaverde Cabral, & Ramos, 2003; Loscocco, 1989; Martin & Tuch, 1993).

Como referem Chaves *et al.* 2013, as teses maslowianas continuam a estar presentes na investigação sociológica contemporânea, sendo sujeitas a teste empírico em diversos estudos e diferentes contextos (Mortimer & Lorence, 1979; Flanagan, Strauss, & Ulman, 1974; Tay & Diener, 2011; Wahba & Bridwell, 1976; Kilpatrick, Cummings, & Jennings, 1964; Kohn 1969; Gurin, Veroff, & Feld, 1960). Os pressupostos da teoria de Maslow têm estado, igualmente, na base da exploração do potencial explicativo que certas variáveis (reveladoras da posição estrutural dos indivíduos) assumem na variação dos valores do trabalho. Nesta pesquisa recuperaremos algumas das variáveis cuja capacidade explicativa e preditiva tem sido assiduamente apreciada: *classe social do agregado familiar de origem e níveis educacionais dos progenitores*. A estas duas variáveis juntamos uma outra: *tipo de inserção profissional*.

A influência da classe social do agregado familiar de origem nas condições materiais de existência, com as quais os indivíduos se confrontam no início da sua trajetória social e no decurso da sua vida, tem sido documentada, não só no caso português, mas também em diversos contextos (Chaves *et al.* 2013). O impacto das condições patrimoniais e o capital social familiar (es) enquanto elementos securitizadores é referido por Chaves em diferentes momentos (2010; Chaves & Nunes, 2012; Chaves *et al.* 2013). Este autor considera que ambos os aspetos exercem uma espécie de “efeito de casulo”, pois protege os descendentes, e providencia condições materiais mais favoráveis e seguras, que facilitam o seu ingresso e a sua permanência no mercado de trabalho. Consequentemente, e ainda de acordo com este autor, quanto mais os indivíduos descenderem de meios familiares menos afligidos por restrições de índole

material e financeira, mais intensa e prematuramente propenderão a valorizar os componentes intrínsecos do trabalho e menos orientarão os seus investimentos subjetivos para a angariação de recompensas de cariz extrínseco. O contrário verificar-se-á à medida que o volume de recursos for diminuindo. Este tipo de hipóteses foi explorado empiricamente em variados estudos internacionais que procuraram aferir a eventual relação entre o *status* socioeconómico dos progenitores e a variação dos valores do trabalho (Johnson, 2002; Johnson & Mortimer, 2011; Lindsay & Knox, 1984; Mortimer, Pimentel, Ryu, Nash, & Lee, 1996; Mortimer, Lorence & Kumba, 1986; Kohn & Schooler, 1969). Um dos estudos considerado por Chaves (*et al.* 2013) como precursor na análise desta questão é o de Kohn e Schooler (1969). Estes autores centralizam a sua análise numa população de adolescentes e adultos, considerando as variáveis “*pay*”, “*prestige*”, “*high regard*” and “*job security*”, e demonstraram a existência de associações entre *classe social* e *valores do trabalho* <sup>35</sup>. Mais recentemente, Johnson e Mortimer (2011, p.1249) conduziram um estudo cujos resultados são análogos. Concluem que: “weaker extrinsic orientations and stronger intrinsic orientations are grounded in socio-economic and cognitive advantage. (...) Those from higher income families hold stronger intrinsic orientations”.

Importa acrescentar que alguns dos estudos, que assumiram de forma mais nítida ou tácita os pressupostos maslowianos, examinando as relações entre *classe social da família de origem* e *valores do trabalho*, realçaram também o papel socializador da família de origem. É o caso de Kohn (1969), na sua obra *Class and Conformity*. Argumenta que os pais incutem nos seus filhos as orientações que lhes permitirão serem bem sucedidos nos seus empregos. Os progenitores da classe média têm frequentemente ocupações profissionais que lhes proporcionam estímulos intelectuais e que fomentam a tomada autónoma de decisões. Inversamente os pais pertencentes à classe operária tenderão a ocupar postos de trabalhos caracterizados pela subordinação às indicações e regras determinadas por terceiros. Estas diferenças estarão na base da maior propensão dos primeiros se orientarem para a obtenção de recompensas intrínsecas, e os segundos para a obtenção de recompensas extrínsecas.

---

<sup>35</sup> Sublinham, contudo, que a intensidade da associação (negativa) verificada entre *classe social* e orientações extrínsecas era muitíssimo mais significativa do que a correlação (positiva) apurada entre essa variável e as orientações intrínsecas.

O estudo desenvolvido por Phalet e Schönpflug (2001) aponta no mesmo sentido das pesquisas de Kohn (1969) e Kohn e Schooler (1969), a que aludimos precedentemente. Os valores intrínsecos são predominantemente valorizados e transmitidos, por via da socialização, pelos progenitores com níveis de instrução mais elevados e que tendencialmente ocupam posições profissionais hierarquicamente superiores.

A relevância do papel socializador da família é igualmente advogada por Wijting, Arnold & Conrad (1978). Realçam que os valores do trabalho se desenvolvem, não só, através da interação e da identificação com vários agentes socializadores, mas também por intermédio das experiências individuais familiares, escolares e em ambiente de trabalho. Os pais configuram, no seu entendimento, o agente socializador primário potencialmente mais influente e são o primordial modelo de “trabalhador”.

Rohan e Zanna (1996) e Schönpflug (2001) apesar de não focarem nas suas investigações os valores do trabalho concluíram, em conformidade, que a socialização primária tem um papel fulcral na formação dos valores gerais. Aferiram, ainda, que as probabilidades de similaridade entre os valores de pais e filhos somente eram menores nas situações em que o estilo parental era de tipo autoritário.

Iversen e Farber (1996), que se têm dedicado ao estudo do modo como os valores do trabalho são transmitidos inter geracionalmente de pais para filhos, contribuíram para precisar com base numa pesquisa que conduziram nos Estados Unidos<sup>36</sup>, que a transmissão de valores ocorre por meio de três processos centrais: (i) mensagens diretas verbais, isto é, comunicações verbais positivas ou negativas (repetidas com frequência) acerca do trabalho; (ii) ações tangíveis, ou seja, ações orientadas para o auxílio e encorajamento dos esforços dos adolescentes em relação à escola e ao trabalho; e (iii) mensagens indiretas, exemplos de trabalho e trajetória profissional dos progenitores ou membros da família.

Agrupámos analiticamente a população em estudo de acordo com uma *tipologia de inserção profissional*, esta operação (descrita no capítulo anterior) permitiu relacionar as diferentes dimensões objetivas da situação profissional dos licenciados da UL/UNL, posicionando-os na estrutura ocupacional.

---

<sup>36</sup> Ancorada em entrevistas extensivas acerca da história de vida de 50 mulheres afro-americanas com idades compreendidas entre os 13 e os 23 anos.

A análise do modo como as situações concretas em que um dado trabalho é realizado influem na formação dos valores do trabalho, não é recente (e.g. White, 1952; Hughes, 1958; Moore, 1969; Kanter, 1977). Entre os estudos que se dedicaram a este tema, utilizando tipologias de valores do trabalho, foi frequente o recurso ao termo *recompensas do trabalho*, tipologicamente estandardizado, no sentido de determinar e organizar os atributos que qualificam e diferenciam a realidade de cada situação profissional. Os termos utilizados para designar as *recompensas do trabalho* são semelhantes aos utilizados para catalogar os diferentes valores, originando por esse motivo tipologias correspondentes. A conformidade das tipologias é compreensível pois, como afirma Johnson (2001) na definição de *valores do trabalho* que apresentámos, esses valores são definidos por alusão aos diferentes tipos de recompensas que se obtêm pelo facto de se laborar.

Foram diversos os estudos que referiram que as condições laborais caracterizadas por uma menor obtenção de recompensas extrínsecas influem na importância que os indivíduos concedem tanto aos valores extrínsecos, como aos intrínsecos. Os valores extrínsecos são enfatizados com maior intensidade nos patamares ocupacionais inferiores – porquanto a possibilidade de serem atingidos se encontra mais hipotecada – enquanto que a importância conferida aos valores intrínsecos se eleva proporcionalmente ao incremento do prestígio ocupacional, o que torna conseqüentemente, mais alcançáveis as recompensas extrínsecas (Centers & Bugental, 1966; Gurin *et al.*, 1960; Harry, 1975; Kohn, 1969; Kohn & Schooler, 1969).

No mesmo sentido, Kalleberg e Stark (1993) procuraram cotejar as orientações valorativas face ao trabalho de húngaros e norte-americanos. Uma parte da explicação para as diferenças verificadas em termos da importância conferida aos valores extrínsecos, maior no caso dos primeiros, assentou nas baixas remunerações dos trabalhadores húngaros. Samuel e Lewin-Epstein (1979) sublinham, que o *status* do emprego (conjuntamente com as recompensas económicas que dele derivam) é a variável que mais influi na escolha entre valores “materialistas” e “humanistas”, dicotomia de valores similar à que contrapõe orientações extrínsecas e intrínsecas (Chaves *et al.* 2013).

Tendemos a concordar com Chaves *et al.* (2013) quando ressaltam que uma observação minuciosa dos estudos que analisaram o potencial preditivo das *recompensas do trabalho*, quer na formação, quer na variação dos valores do trabalho,

permite apurar que parte deles não corroboram o postulado de inspiração maslowiana a que aludimos anteriormente, chegando a contradizê-lo. É o caso de Andrisani e Miljus (1976), Hall e Nougaim (1968) ou de Mortimer e Lorence (1979).

O trabalho desenvolvido por Mortimer e Lorence merece destaque, porquanto se focaram igualmente nos valores e recompensas extrínsecos e intrínsecos. Contudo, patenteiam um conjunto de resultados que não sustentam os pressupostos maslowianos de que a angariação de elevadas recompensas económicas está na base do decréscimo da importância concedida, pelos indivíduos, aos aspetos extrínsecos. Sugerem, contrariamente, que “(...) since intrinsic rewards (as well as extrinsic) increase directly with occupational status, the high evaluation of intrinsic satisfactions on the part of the higher social class groups may develop through processes of reinforcement” (Mortimer & Lorence, 1979 p.1379). Estamos, neste caso, perante a proposição de que os valores se fortalecem e mudam em resultado do reforço que lhes é proporcionado pelas experiências ocupacionais concretas. Conforme defendeu Chaves (2007, 2010; Chaves & Nunes, 2012), em diversos momentos, o argumento apresentado, apesar de não fazer qualquer menção a Bourdieu, sugere que a variação dos valores do trabalho (quer extrínsecos, quer intrínsecos) pode ser explicada por um princípio de “ajustamento ao real”.

### **III.3. As hipóteses e o seu teste**

Avançámos no início deste capítulo a nossa hipótese central. Inscrevemo-la teoricamente. De acordo com os fundamentos teóricos anteriormente explanados existem boas razões para supor que a relevância atribuída aos diversos valores do trabalho varie de acordo com dimensões estruturais. A teoria subjacente à pirâmide das motivações de Maslow é uma delas, sendo também aquela que permite elaborar hipóteses mais claras sobre a variação dos valores, já exploradas nos estudos que indicámos<sup>37</sup>.

Identificámos de igual modo as variáveis que considerámos pertinentes, no sentido de submetermos as nossas hipóteses aos testes empíricos necessários à sua validação: *classe social do agregado familiar de origem, níveis educacionais dos pais,*

---

<sup>37</sup> Hipóteses de inspiração maslowiana foram igualmente exploradas por Chaves *et al.* 2013.

*situação objetiva perante o trabalho* (condensada na variável *tipos de inserção profissional*).

Recordamos que nos concentraremos sobretudo no comportamento dos valores intrínsecos e extrínsecos<sup>38</sup>, que assumem nesta pesquisa o estatuto de variáveis dependentes, ao invés de variável explicativa.

Antes de procedermos à explicação dos testes realizados com vista a aferir a validade das hipóteses aventadas e à explanação dos resultados obtidos, gostaríamos de tecer algumas considerações iniciais, de ordem metodológica.

Na realização dos nossos testes seguimos os procedimentos propostos por Guimarães e Cabral (2007, p.237) compostos por quatro fases: (i) definição das hipóteses; (ii) identificação da estatística de teste e caracterização da sua distribuição; (iii) definição da regra de decisão; e (iv) cálculo da estatística de teste e tomada de decisão.

Deparámo-nos, desde logo, com algumas restrições quanto aos testes estatísticos que poderíamos realizar, nomeadamente: (i) a distribuição amostral, que no caso em apreço não é normal (Gráfico 7); (ii) as variáveis independentes que utilizamos para explicar a variação dos valores do trabalho são qualitativas – *classe social do agregado familiar de origem*<sup>39</sup>, *níveis de escolaridade dos progenitores*<sup>40</sup> e *tipos de situação profissional*<sup>41</sup>; e (iii) as nossas variáveis dependentes – *valores do trabalho*<sup>42</sup> – estão expressas numa escala tipo *Likert*, embora se tratem de variáveis categóricas ordinais podem ser tratadas como quantitativas.

---

<sup>38</sup> De acordo com (Chaves, 2010 e 2011; Chaves *et al.*, 2013) esta distinção permite congrega a maioria dos aspetos potencialmente valorizáveis nessa atividade.

<sup>39</sup> Composta por 5 categorias: EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais liberais; PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TIAI – Trabalhadores e Agricultores Independentes; EE – Empregados Executantes; OIAA – Operários Industriais e Assalariados Agrícolas

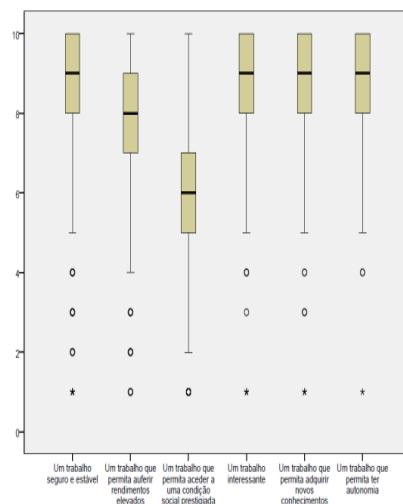
<sup>40</sup> Composta por 6 categorias: Até 1º ciclo ensino básico; 1º Ciclo ensino básico; 2º Ciclo ensino básico; 3º Ciclo ensino básico; Ensino Secundário; Curso médio/Superior

<sup>41</sup> Composta por 6 categorias: “Tipo 0” Exclusão Profissional; “Tipo 1” Inserção frágil acentuada; “Tipo 2”, Inserção frágil; “Tipo 3” Inserção clássica assalariada subqualificada; “Tipo 4” Inserção clássica assalariada qualificante; “Tipo 5” Inserção qualificante de empresários, gestores e profissionais liberais capitalizados”

<sup>42</sup> Os valores intrínsecos (“um trabalho interessante”; “um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos”; “um trabalho que permita ter autonomia”) e os valores extrínsecos (“um trabalho seguro e estável”; “um trabalho que permita auferir rendimentos elevados”; “um trabalho que permita aceder a uma condição social prestigiada”), foram avaliados pelos inquiridos numa escala compreendida entre 1 (nada importante) e 10 (muito importante).



**Gráfico 7- Distribuição das classificações atribuídas, pelos diplomados UL/UNL, aos valores intrínsecos e extrínsecos do trabalho**



Assim, procedemos à realização de *testes não-paramétricos*<sup>43</sup>. Reis, Melo, Andrade, & Capalez (1999) referem que:

“um método estatístico diz-se não-paramétrico se satisfaz pelo menos uma das seguintes condições: (i) é utilizado com variáveis medidas numa escala nominal ou ordinal, isto é, com características qualitativas; (ii) é utilizado com dados quantitativos, mas a função distribuição da variável (aleatória) não está especificada ou estando, está a menos de um número infinito de parâmetros desconhecidos” (p.219).

H1) a importância conferida aos valores intrínsecos varia consoante a *classe social do agregado familiar de origem*, H2) a importância conferida aos valores extrínsecos varia consoante a *classe social do agregado familiar de origem*

Para avaliar se a *classe social do agregado familiar de origem* influencia significativamente a importância conferida aos valores intrínsecos e extrínsecos – variável medida numa escala ordinal de 10 pontos: 1 – nada importante, a 10 – muito importante – recorreu-se ao teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis, seguido da comparação múltipla das médias das ordens em concordância com o descrito em Maroco (2007). Considerou-se uma probabilidade de erro tipo I de 0.05. O teste

<sup>43</sup> Os testes paramétricos são realizados quando se conhece a distribuição amostral (sendo a normal a mais comum) e quando a característica em estudo é quantitativa, ou tratada como tal (Laureano, [2012] 2013).

indicado foi realizado com o software SPSS (v. 20, SPSS Inc, Chicago, IL). O output do teste consta da Tabela 1.

**Tabela 1 - Sistematização dos resultados obtidos no teste estatístico não-paramétrico (Kruskal-Wallis)**

| <b>Valores do trabalho</b>                                       | <b>Resultados teste estatístico</b>    |
|--|--|
| Um trabalho seguro e estável                                     | $X^2_{KW} (4) = 9,005; p=0.06; n=974$  |
| Um trabalho que permita auferir rendimentos elevados             | $X^2_{KW} (4) = 0,743; p=0.946; n=973$ |
| Um trabalho que permita aceder a uma condição social prestigiada | $X^2_{KW} (4) = 4,426; p=0.351; n=971$ |
| Um trabalho interessante   | $X^2_{KW} (4) = 1,823; p=0.768; n=974$ |
| Um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos             | $X^2_{KW} (4) = 1,474; p=0.831; n=974$ |
| Um trabalho que permita ter autonomia                            | $X^2_{KW} (4) = 1,263; p=0.868; n=974$ |

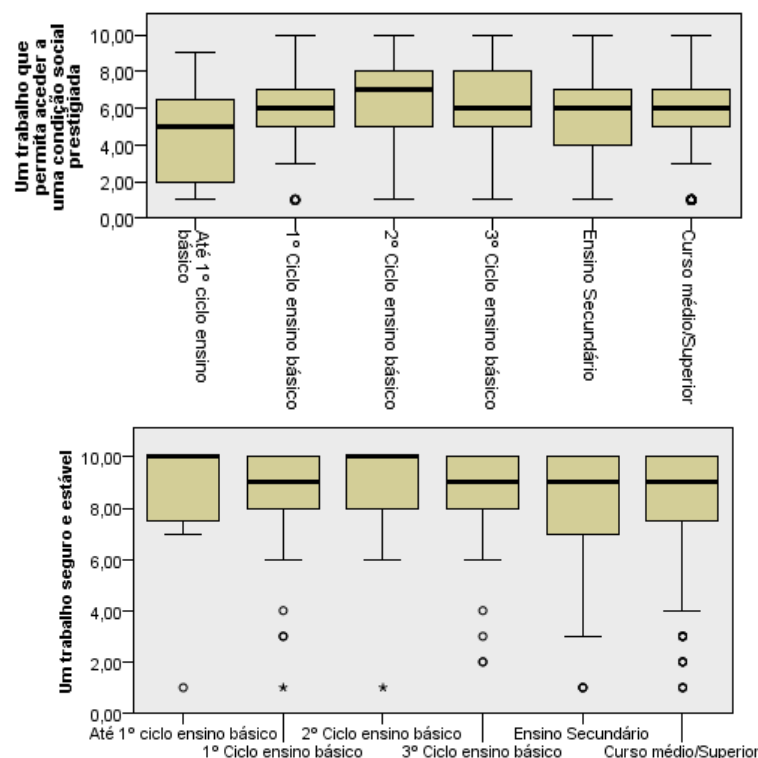
Fonte: Projeto “*Percursos de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho*”

Neste caso não existem evidências estatísticas de que a importância atribuída aos valores intrínsecos e extrínsecos é significativamente diferente entre as diferentes classes sociais (conforme Tabela 1), ou seja, a pertença a uma dada classe social não influencia significativamente o grau de importância conferido aos valores intrínsecos e extrínsecos considerados.

H3) a importância conferida aos valores intrínsecos varia consoante o *nível educacional dos progenitores*, H4) a importância conferida aos valores extrínsecos varia consoante o *nível educacional dos progenitores*

Para testar as hipóteses acima explicitadas, seguimos o procedimento anteriormente explanado. Verificámos após a realização dos testes estatísticos que existe evidência estatística para se afirmar que o nível educacional dos progenitores influencia a importância atribuída a pelo menos um dos valores do trabalho. Encontrou-se uma relação significativa entre o nível educacional dos progenitores e a importância atribuída a “um trabalho que permita aceder a uma condição social prestigiada” ( $X^2_{KW} (5) = 19,047; p=0.02; n=982$ ) e a “um trabalho seguro e estável” ( $X^2_{KW} (5) = 13,017; p=0.23; n=985$ ) – Figura 2.

**Figura 2- Resultado do teste não-paramétrico Kruskal-Wallis (KW) para a variável independente nível educacional dos progenitores**



Fonte: Projeto “Percurso de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho”

Realizámos testes de comparação múltipla (testes *post-hoc*) para encontrar pares de grupos com médias de importância significativamente diferentes. Optámos pelo teste de *Scheffé*, pois como afirma Laureano (2013[2012], p.161): “é um teste robusto no que respeita aos pressupostos da normalidade da variável de teste nos diferentes grupos independentes e da homogeneidade das variâncias da variável de teste.”

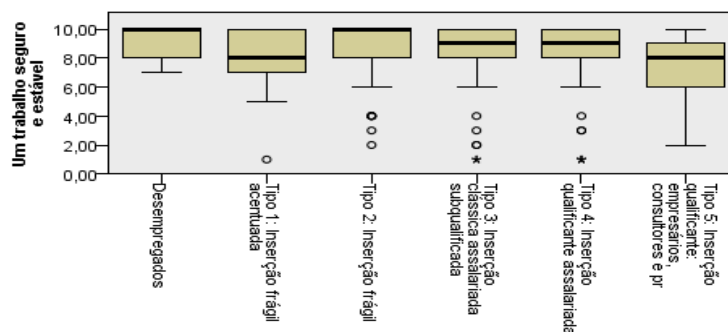
Apesar de se ter encontrado a relação significativa, atrás indicada, as comparações múltiplas de médias das ordens não revelaram diferenças significativas entre os pares de categorias (vide apêndice I).

5) a importância conferida aos valores intrínsecos varia consoante o *tipo de inserção profissional*, H6) a importância conferida aos valores extrínsecos varia consoante o *tipo de inserção profissional*

De acordo com o teste estatístico realizado (teste não-paramétrico *Kruskal-Wallis*, seguido da comparação múltipla das médias das ordens) verificámos que existe evidência estatística para se afirmar que o tipo de inserção profissional influencia a

importância atribuída a pelo menos um dos valores do trabalho ( $X^2_{KW}(5) = 24,194$ ;  $p=0.00$ ;  $n=782$ ). Constatou-se que a importância atribuída a “um trabalho seguro e estável” varia consoante: Tipo 0 “Desempregados”; Tipo 2 “Inserção frágil”; Tipo 3 “Inserção clássica assalariada subqualificada” e Tipo 4 “Inserção clássica assalariada qualificante”. Verificou-se que os diplomados classificados nestes quatro tipos de inserção atribuem classificações médias mais elevadas a esta recompensa de cariz securitário, do que os diplomados que se encontram na situação considerada mais capitalizada (“Tipo 5” *Inserção qualificante de empresários, gestores e profissionais liberais capitalizados*) – vide Figura 3.

**Figura 3 - Resultado do teste não-paramétrico Kruskal-Wallis (KW) para a variável independente tipo de inserção profissional**



Fonte: Projeto “Percursos de inserção dos licenciados: relações objetivas e subjetivas com o trabalho”

As comparações múltiplas não revelaram, contudo, diferenças significativas entre os diversos grupos de categorias relativamente aos restantes valores do trabalho (vide apêndice I).

## **Capítulo IV – Os significados conferidos aos valores intrínsecos do trabalho**

Destacámos no capítulo anterior a tendência verificada para uma elevada valorização dos diferentes valores ou recompensas intrínsecas, sobretudo de “um trabalho interessante”, em detrimento de valores ou recompensas de cariz mais securitário e de incremento remuneratório. Conforme patenteado, esta tendência é transversal ao universo observado: não se verificam variações relevantes no grau de importância conferido aos valores intrínsecos considerando quer as origens sociais e os recursos que os diplomados dispõem, quer a posição que ocupam no mercado de trabalho.

Esta constatação confrontou-nos com um considerável défice de significado e suscitou-nos novas questões. Como explicar tal convergência? Ou, mobilizando a expressão de Chaves e Nunes (2012), como explicar tal “comunhão volitiva”? Como explicar a valorização destacada e transversal das recompensas intrínsecas quando cotejadas com as extrínsecas – mesmo no caso dos diplomados que experienciam situações de maior vulnerabilidade e instabilidade, tanto contratual, como remuneratória?

Em virtude da exploração dos dados quantitativos se ter afigurado insuficiente para a plena compreensão e interpretação das diferenças verificadas em termos da importância atribuída a estes dois tipos de valores do trabalho, decidimos explorar os motivos subjacentes à valorização acentuada das recompensas intrínsecas e a significatividade que lhes é concedida.

Aludimos anteriormente às vantagens associadas à conjugação de diferentes metodologias no estudo das relações que os indivíduos estabelecem com o trabalho. Os benefícios que tivemos oportunidade de enunciar tornam-se ainda mais evidentes perante obstáculos ao conhecimento como o que acabámos de referir.

A utilização de metodologias qualitativas propicia um conhecimento mais aprofundado e beneficia a compreensão acerca de um fenómeno, sendo a entrevista a estratégia privilegiada na recolha de dados desta natureza (Yin, 2009; Silverman, 2000; Creswell, 1998; Bogdan & Biklen, 1994). Esta estratégia torna-se adequada, na perspetiva de Ghiglione e Matalon (1997), Bogdan e Biklen (1994), Creswell (1998) e

Albarello *et al.* (2005 [1995]), quando o investigador tem como objetivos: a) analisar o sentido que os indivíduos atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se confrontam; (b) delimitar os sistemas de representações, valores e normas pelos quais regem as suas condutas e práticas; (c) analisar um problema específico; (d) estudar tópicos pouco explorados e (e) reconstituir um processo de ação, experiências ou acontecimentos do passado.

Atendendo aos objetivos e questões que formulámos, realizámos entrevistas em profundidade – *compreensivas*, na asserção de Kaufmann (1996).

Como advoga Finger (1989) a entrevista concede ao sujeito um papel central e à subjetividade um estatuto epistemológico. A sua realização permitiu que o universo subjetivo do ator (representações e significados que atribui ao mundo que o rodeia) fosse abordado de um modo privilegiado (Lalanda, 1998). Encarámos essa subjetividade, não só como um reflexo da sua individualidade, mas também como resultado de uma intersubjetividade decorrente de um processo de socialização, de partilha de valores e práticas com outros.

As entrevistas são: “situações comunicacionais onde os sentidos são negociados, reforçados e questionados pelos interlocutores. (...) os sentidos não são inerentes a um ato, a uma experiência ou a um percurso, mas construídos através do discurso narrativo” (N. Alves, 2009, p.333). É através da *dimensão narrativa*, presente neste instrumento de recolha de dados, que os indivíduos contam a sua história, encadeiam situações e, bastas vezes, motivos sobre os quais nunca tinham refletido, ou que nunca tinham explicitado, porquanto o significado dos comportamentos, das ações e a lógica que fundamenta as opiniões nem sempre são conscientes (Chanfrault-Duchet, 1988; Lalanda, 1998).

No sentido de ultrapassarmos o particularismo de cada narrativa, e o “eu individual” que ela representa, reunimos um *corpus* de 20 entrevistas. Como defende Bertaux (1997), é através da comparação de casos distintos que se ultrapassam as singularidades, se identificam lógicas mas amplas e se constrói progressivamente uma representação sociológica das componentes sociais e coletivas.

Optámos por realizar entrevistas semi-diretivas (também designadas de semiestruturadas), decisão que se justifica se considerarmos as potencialidades que lhe estão associadas, nomeadamente (i) a reorientação do guião em função das verbalizações e reações dos entrevistados (Bardin, 2004 [1977]); (ii) incremento do grau

de profundidade dos elementos de análise recolhidos e (iii) a possibilidade dos entrevistados se exprimirem de forma livre acerca dos temas propostos respeitando os seus quadros de referência - linguagem e categorias mentais (Quivy & Campenhoudt, 1995).

#### **IV.1. A seleção de entrevistados e a realização da entrevista**

Efetuada a seleção do método de recolha de dados confrontámo-nos com o problema da escolha dos critérios a utilizar na eleição dos diplomados a entrevistar. Quais os critérios mais ajustados no sentido de acautelarmos os princípios da *representatividade* (no caso concreto *representatividade social*) e da *generalização* e quantas entrevistas realizar? Os dois princípios que enunciámos estão no cerne quer das grandes críticas feitas às metodologias qualitativas – a ausência de representatividade e a “generalização selvagem”, utilizando a expressão de Guerra (2006, p.39) – quer do debate em torno das metodologias quantitativas e qualitativas. A capacidade de *generalizar* assenta em dois conceitos: *diversidade* e *saturação*. O primeiro relaciona-se com a garantia de que o uso das entrevistas é realizado tendo presente a heterogeneidade dos sujeitos. Deve assegurar-se, numa pesquisa qualitativa, que a realidade é abordada considerando as variações significativas. O segundo cumpre duas funções fundamentais tanto do ponto de vista operacional – pois possibilita ao investigador identificar o momento em que deve suspender a recolha de dados – como do ponto de vista metodológico – permitindo que, com reservas, se generalizem os resultados no universo de estudo.

No entendimento de Bertaux (1997) este critério necessita somente de ser garantido no caso das pesquisas que ambicionam a generalização.

A seleção de entrevistados teve por base uma amostra “por contraste”, desenhada com o intento de abranger a maior heterogeneidade possível de situações. De acordo com Guerra (2006) o contraste deve ser procurado por via de dois tipos de variáveis: gerais – usualmente utilizadas nos estudos quantitativos - e específicas – associadas ao objeto da pesquisa. Alguns autores consideram que no caso de uma “amostra por contraste” a generalização se obtém pela comparação e não pela saturação.

“A representatividade, ou a generalização, apoia-se então primeiro sobre uma hipótese teórica (empiricamente fundamentada) que afirma que os

indivíduos não são todos intermutáveis, pois não ocupam o mesmo lugar na estrutura social e representam um ou mais grupos. São portadores de estruturas e de significações sociais próprias de cada grupo e é graças a um conjunto de características comuns, específicas de cada grupo, que se pode identificar certas tendências e generalizar ao conjunto de indivíduos em semelhante situação” (Pires citado em Guerra, 1996, p.46).

Utilizámos como critérios de seleção dos entrevistados: (i) o género; (ii) a área de formação científica – recortada de acordo com os procedimentos estatísticos a que aludimos no capítulo anterior; e (iii) o grau de disparidade entre as classificações atribuídas a “um trabalho interessante” e a “um trabalho seguro e estável” – considerando o intervalo máximo de 4 pontos.

A triagem realizada permitiu-nos reunir um total de 229 potenciais entrevistados. Qualquer deles havia demonstrado, no final do inquérito, disponibilidade para ser novamente contactado. Os indivíduos seleccionados foram posteriormente repartidos de acordo com os critérios de seriação definidos de modo a facilitar a organização e a gestão dos contactos, tendo-se realizado 20 entrevistas no total (o guião aplicado e a caracterização dos entrevistados podem ser consultados nos apêndices II e III, respetivamente).

A receptividade foi na generalidade dos casos bastante positiva. A maioria dos diplomados recordava-se de ter respondido ao inquérito. As poucas recusas diretas foram justificadas pelo facto de não se residir ou trabalhar em Lisboa. No primeiro contacto telefónico não revelámos todos os objetivos subjacentes à realização da entrevista. Cingimos a fundamentação do contacto à necessidade de aprofundarmos o conhecimento acerca do modo como os licenciados se têm vindo a inserir no mercado de trabalho, em particular dos obstáculos que enfrentam. Esta estratégia veio a revelar-se proveitosa. Não obstante, tivemos algumas situações em que a entrevista foi marcada mas não foi realizada por falta de comparência do participante.

Cada entrevista foi antecedita de uma breve introdução, na qual explicitámos todos os objetivos do estudo, garantimos o anonimato e confidencialidade dos dados, e solicitámos autorização para o seu registo áudio. Como refere Guerra (2006) é indispensável a explicação clara do objetivo da entrevista e os seus temas, porquanto



essa explicitação permite estabelecer uma relação de parceria e dinamiza a *reflexividade* entre os dois elementos da interação.

Nenhum dos participantes colocou qualquer tipo de objeção. Apenas pontualmente se solicitaram esclarecimentos adicionais.

As entrevistas tiveram uma duração compreendida entre os 60 e os 120 minutos e foram, regra geral, realizadas em espaços reservados para o efeito (garantindo a máxima privacidade dos entrevistados), na FCSH-UNL. Apenas cinco das vinte entrevistas decorreram em contexto diferente por solicitação expressa dos participantes.

As primeiras entrevistas exigiram um processo de aprendizagem e de conquista de autoconfiança. A audição e a transcrição das primeiras três entrevistas realizadas foi um procedimento essencial nesse processo. A permanente reflexão, a partilha das experiências e a discussão dos pontos fortes e dos pontos a melhorar com o Coordenador do projeto, e outro membro da equipa, permitiram a introdução das afinações imprescindíveis à melhoria da qualidade das entrevistas posteriores.

Apesar da preparação inicial para a realização de entrevistas deste tipo somos obrigados a reconhecer que o seu sucesso depende de um conjunto de fatores, mais difíceis de controlar *a priori*. Torna-se fundamental estabelecer, desde o primeiro momento, empatia. Nas palavras de Dubar (2006, p.137) ao desenvolvermos empatia autorizamos “o interlocutor a sentir-se livre para falar, dizer o que tem no coração, explicitar as suas razões, justificar as suas posições e permitir ao investigador compreender o que fez”. Outros dois aspetos essenciais são a *disponibilidade subjetiva* e a *escuta ativa*. Concordamos integralmente com N. Alves (2009) quando refere que o envolvimento do entrevistado na construção de uma narrativa pressupõe que este esteja disposto a dar-se a conhecer, e que este tipo de entrevista requer da sua parte um certo investimento cognitivo e afetivo. Este facto foi particularmente evidente quando solicitámos aos entrevistados que refletissem sobre os aspetos que se relacionavam com o trabalho em geral – *valores do trabalho* – e que nos explicitassem os motivos subjacentes à maior ou menor importância que lhes era conferida e qual o significado que lhes atribuíam. Pedir a alguém que invista neste exercício após um dia de trabalho (como sucedeu algumas vezes) nem sempre foi tarefa fácil. Dada a complexidade da temática foi, sobretudo, nesta fase que se revelou extremamente importante a utilização plena da nossa *escuta ativa*. Empenhámo-nos em reter mentalmente os aspetos que

sentimos necessitavam de clarificação, as justificações e argumentos menos sustentados para numa tentativa de não interromper as narrativas, reintroduzir esses tópicos no momento que considerámos mais oportuno.

Na medida em que a maioria das entrevistas foi realizada num contexto “estranho” aos participantes, procurámos além disso criar situações que favorecessem um estilo de comunicação o mais informal e confidente possível. Não obstante, os esforços empreendidos no sentido de promover e encorajar a comunicação nestes moldes, admitimos que por vezes não fomos bem-sucedidos. Esforçámo-nos por adotar uma postura afável, atenta e não avaliativa. Adotámos uma aparência neutra em termos de vestuário de modo a não propiciar eventuais operações de classificação assentes em construções imagéticas estereotipadas. A utilização de uma indumentária mais formal ocorreu apenas nas ocasiões em que nos deslocámos aos locais de trabalho dos entrevistados.

Acresce esclarecer que todos os participantes tinham, à data da realização das entrevistas, concluído as suas licenciaturas há cerca de 6 anos.

#### **IV.2. O modelo, o guião e a estrutura da entrevista**

Aquando da sua conceção seguimos de forma rigorosa os objetivos do projeto de investigação, no qual se insere esta pesquisa, no sentido de aprofundar e controlar as hipóteses que advieram da análise dos dados quantitativos. Tendo presente este objetivo, integrámos no guião as dimensões de análise e algumas questões extraídas do inquérito, por forma a analisar aprofundadamente as razões que levaram os inquiridos a responder de determinado modo. Quando construámos o guião considerámos importante que este tivesse uma estrutura suficientemente fluída e flexível. Para cada uma das dimensões foi elaborado um conjunto de questões orientadoras e facilitadoras da exploração dos diferentes temas. Apesar de não termos conferido um carácter estático à ordem para exploração das diversas dimensões a analisar, iniciámos as conversas pedindo aos entrevistados que construíssem uma narrativa acerca da sua trajetória profissional após a conclusão da licenciatura, por esta via envolvê-los na dinâmica da entrevista. Pretendemos desta forma captar descrições e avaliações em torno do modo como se processou o confronto inicial com o mundo do trabalho em geral, as estratégias que adotaram para efeitos do seu ingresso no mercado de trabalho e os obstáculos com

os quais se confrontaram – adicionalmente procurámos que os entrevistados avaliassem cada uma das suas experiências profissionais levando-os a fundamentar a sua apreciação. Seguidamente foi-lhes pedido que descrevessem a sua situação profissional atual, de modo a perceberem o seu grau de satisfação e quais os aspetos que consideravam concorrerem para um maior contentamento ou insatisfação.

Na sequência desta descrição procurámos identificar eventuais estratégias de preservação e mobilidade profissional tentando, não só aclarar o tipo de expectativas profissionais de cada um dos entrevistados (e até que ponto consideravam objetivamente poder vir a concretizá-las), mas também se essas idealizações e expectativas profissionais se tinham ou não mantido inalteráveis ao longo de três períodos temporais distintos (antes, durante e após a conclusão da licenciatura) – aferindo eventuais processos de (des) ajustamento entre as esperanças subjetivas e a realidade objetiva. No preâmbulo do bloco de questões dedicado aos valores do trabalho, propusemos aos entrevistados que classificassem cada um dos aspetos relacionados com o trabalho em geral, mobilizando a mesma escala gradativa utilizada no inquérito. Este exercício permitiu que se colocassem questões fulcrais para a interpretação dos resultados algo “enigmáticos” com que nos confrontámos, acerca da proeminente valorização das recompensas intrínsecas quando cotejadas com a extrínsecas (mesmo no caso dos diplomados que experienciam situações de maior vulnerabilidade em termos contratuais e remuneratórios). As questões colocadas subsequentemente visaram esclarecer, nomeadamente: (i) a pontuação atribuída – procurando identificar os fundamentos que motivaram a maior ou menor valorização; (ii) as eventuais alterações na importância conferida a cada um dos aspetos desde a conclusão da licenciatura – no sentido de aferir eventuais (des) ajustamentos por via das trajetórias profissionais, ou tipos de inserção, concretização (ou não) das expectativas e idealizações em termos profissionais; (iii) o que significava para o entrevistado cada um dos valores do trabalho.

#### **IV.3. Análise de conteúdo – procedimento e opções**

Dependendo dos objetivos do investigador e da metodologia empregue, encontramos uma multiplicidade de formas de trabalhar e analisar os dados (Bogdan & Biklen, 1994; Guerra, 2006). Nesta pesquisa elegemos, por razões que explicitaremos

em seguida, uma análise de conteúdo qualitativa e temática, de cariz predominantemente dedutivo - combinando procedimentos abertos e fechados.

Vale a pena lembrar que a análise de conteúdo consistia, inicialmente, numa técnica de descrição objetiva e sistemática, assente numa codificação rigorosa e centrada nos aspetos quantificáveis do conteúdo das comunicações (Bardin, 2004 [1997])<sup>44</sup>. O objetivo era o de reduzir o texto a formas estandardizadas por meio de processos dedutivos de identificação de categorias e análise de frequências (Wilkinson & Birmingham, 2003; Bardin, 2004 [1997]; Krippendorff, 1980). Diversos foram os autores que advogaram que a mera análise quantificadora do texto (assente em frequências) reduzia os significados reais privilegiando, por esse motivo, a análise dos dados através da identificação de temas partindo do texto, relacionadas entre si ou posteriormente com modelos teóricos, com margem de interpretação e abrangendo múltiplos significados (Wilkinson & Birmingham, 2003; Creswell, 1998; Graneheim & Lundman, 2004).

Neste sentido, sendo uma técnica que pressupõe o confronto entre o quadro de referência do investigador e o material empírico compilado, ela assume simultaneamente uma dimensão descritiva – porquanto, dá conta do que foi relatado - e interpretativa – pois decorre das interrogações desse mesmo investigador face ao objeto de estudo e do recurso a um sistema de conceitos teóricos e analíticos que, na sua articulação permitem formular regras de inferência (Guerra, 2006).

Nesta pesquisa procurámos focar-nos essencialmente no conteúdo manifesto e latente das entrevistas, e “dar voz” aos participantes, pelo que escolhemos realizar uma análise de conteúdo qualitativa (Graneheim & Lundman, 2004). Importa acrescentar que nos revemos nas propostas de Schilling (2006) e de Yin (2009), por considerarem que o processo de análise dos dados requer uma abordagem dinâmica, flexível e não sequencial – antevendo situações imprevistas e as alterações que daí possam advir.

As entrevistas foram transcritas fiel e integralmente – registámos os silêncios, as hesitações e as expressões faciais e corporais dos entrevistados. Reunido o material, organizámos o conteúdo explícito e latente das entrevistas num sistema composto por

---

<sup>44</sup> A análise de conteúdo assenta num conjunto de técnicas de análise das comunicações, mediante a utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que visam a realização de inferências de conhecimentos relativos às causas, antecedentes e consequências dessas mesmas mensagens (Bardin, [1977] 2004).

categorias construídas previamente, mas também de outras resultantes de uma primeira leitura extensiva e exploratória dos textos – o que auxiliou a definição de subcategorias (Henry & Moscovici, 1968). Recorremos ao programa de análise MAXQDA – Qualitative Data Analysis Software (Verbi GmbH, Berlim). Ao trabalhar-se com um programa de análise de conteúdo a informação é organizada num sistema de codificação em diversos níveis. Definimos cinco níveis de codificação, pois considerámos que um número maior de códigos criaria dificuldades acrescidas na leitura e na síntese da informação.

Identificámos dois grandes tópicos na organização da informação: relações objetivas e relações subjetivas<sup>45</sup>. A partir deste nível inicial, identificámos dimensões (nível 2), categorias (nível 3) e subcategorias (níveis 4 e 5) conforme demonstrado na Figura 4.

**Figura 4 - Plano de codificação das entrevistas realizadas**

| Nível 1             | Nível 2                           | Nível 3   | Nível 4                                | Nível 5                                 |
|---------------------|-----------------------------------|---|--|---|
| Relações Objetivas  | Percurso de inserção              | Experiências significativas   |  |   |
|                     |                                   | Estratégias de inserção   | Constrangimentos<br>Coadjuvantes       |   |
|                     |                                   | Avaliação   | Fatores positivos<br>Fatores negativos |   |
|                     | Situação profissional             | Caracterização  |  |   |
|                     |                                   | Avaliação   | Fatores positivos<br>Fatores negativos |   |
|                     |                                   | Estratégias   | Preservação<br>Mobilidade              |   |
| Relações Subjetivas | Idealizações                      | Conteúdo<br>(des) ajustamento   | Fatores externos<br>Fatores internos   |   |
|                     | Valores do trabalho<br>Aspirações | Valores extrínsecos<br>Valores intrínsecos<br>Valores sociorientados<br>Lazer | Significado                            |   |
|                     |                                   |   | Argumentação                           | Fatores contextuais<br>Fatores pessoais |

Deparámo-nos com diversas sugestões quanto às unidades de análise, de contexto e de significado, contudo nenhuma era consensual (Graneheim & Lundman, 2004; Schilling 2006). Seguimos a proposta de Schilling (2006) para quem uma unidade de significado é constituída por um segmento de texto compreensível em si mesmo, contendo uma ideia, episódio ou informação. Em termos da sequência da codificação é possível, na perspetiva do autor, optar por dois tipos de estratégia: *cross-question* (análise da totalidade das respostas, quando as questões se justapõem e as respostas

<sup>45</sup> Convém esclarecer que apesar de termos organizado o conteúdo de todas as entrevistas de acordo com o plano de codificação acima identificado, nesta dissertação apresentamos apenas a informação relevante para o seu objeto.

surgem ou se complementam no âmbito de uma questão formulada posteriormente); ou *cross-interview* (análise das respostas a uma questão concreta nas entrevistas de cada participante). A decisão deve ser tomada em função da estrutura das questões e do tipo de respostas que se obtiverem. Em virtude de termos realizado entrevistas semiestruturadas e apesar da sequência de tópicos ter sido similar em todas elas, seguimos a estratégia de *cross-question* i.e. procedemos à análise da totalidade das respostas numa entrevista de cada vez, tomando conhecimento da globalidade e complexidade dos dados de cada um dos entrevistados. Considerámos como unidade de significado frases completas e excertos de frases, desde que o seu conteúdo nos possibilitasse compreender o seu significado quando isoladas do restante texto.

Codificámos todas as unidades de significado que surgiram no decurso do texto relacionadas com uma categoria. Fizemos as entradas de texto no software MAXQDA ao nível das categorias e subcategorias, procurando acautelar a sobreposição de texto nos diferentes níveis. Adotou-se uma estratégia de multicodificação, na medida em que as categorias não são obrigatoriamente exclusivas e os dados podem ter múltiplos significados (Bogdan & Biklen, 1994; Graneheim & Lundman, 2004). No processo de análise e interpretação dos dados partimos das notas que criámos no decorrer da codificação.

Procuraremos seguidamente aclarar, não só os argumentos que consubstanciam a maior ou menor relevância conferida por estes jovens aos diferentes valores intrínsecos considerados, mas também o conteúdo de cada um deles.

No sentido de ilustrarmos os resultados da análise de conteúdo que realizámos, procurámos seleccionar e identificar os segmentos das narrativas dos entrevistados mais significativos e elucidativos.

#### **IV.3.1. Um trabalho interessante enquanto fonte de desafios e de motivação**

Também no quadro dos entrevistados este aspeto do trabalho pareceu ser particularmente valorizado, sendo apenas suplantado pela autarcia em relação à família de origem.

Os estudos levados a cabo por Baudelot e Gollac (2003) – junto de trabalhadores franceses – por Pais (1998), Cabral, Vala e Freire (2000), Vala, Cabral e Ramos (2003)

e Freire (2000) – centrados na população portuguesa – demonstram que a importância conferida ao trabalho interessante não é exclusiva deste universo. Também Ana de Saint-Maurice (2009), ancorando-se nos resultados de um estudo comparativo internacional<sup>46</sup>, concluiu que esta recompensa do trabalho é mais valorizada pelos portugueses do que pelos húngaros, mas em menor grau do que pelos irlandeses, franceses e dinamarqueses.

Já aqui aludimos à relação entre os níveis de instrução e a valorização mais intensa de recompensas de cariz intrínseco. Não surpreende, portanto, que a destacada importância que estes diplomados conferem a “um trabalho interessante” ultrapasse a que lhe é atribuída pela generalidade da população portuguesa ativa.

À semelhança do mencionado por Chaves (2010), também no caso destes diplomados, foi difícil obter informações claras e precisas sobre as fontes de onde imaginam provir o interesse do trabalho. Com maior facilidade se referiram ao carácter interessante de um trabalho destacando exemplos de ocupações (remetendo para a sua atividade profissional presente, ou para a atividade que imaginaram um dia poder vir a ter, por exemplo: piloto de aviação; consultor; geógrafo; biólogo de campo; instrutor de voo). Supõe-se que esta dificuldade de abstração face aos julgamentos que tecem sobre as ocupações que constam do seu referencial seja justificada pela empatia que com elas estabelecem<sup>47</sup>. Para ilustrar o carácter “desinteressante” de um trabalho foi referido por diversas vezes e como exemplo as tarefas que associam à atividade profissional do funcionário público, ou do operário, pela representação pejorativa que dela têm (desempenho de tarefas rotineiras, repetitivas e monótonas). Esta visão depreciativa do trabalho operário (enquanto atividade mecânica, rotineira e monótona) foi também constatada por Bajoit e Franssen (1997), no caso dos jovens franceses. Os autores associam essa “rejeição do trabalho assalariado na fábrica” e a recusa pelo “trabalho-alienação” a uma estratégia defensiva que traduz a aspiração destes jovens à “realização de um trabalho que tenha sentido, no qual o indivíduo possa realizar-se”.

Após alguma perseverança, conseguimos descobrir algumas dessas fontes. Quando atentamos nos discursos veiculados, deparamo-nos com um conjunto de argumentos comuns que nos ajudam a compreender a protuberante valorização de “um

---

<sup>46</sup> Com base nos dados recolhidos pelo International Social Survey (ISSP) em 2005. Países considerados: Alemanha, Hungria, Suécia, Dinamarca, Irlanda, França, Eslovénia, Grã-Bretanha, Portugal e Espanha.

<sup>47</sup> Este aspeto foi igualmente destacado por Chaves (2010).

trabalho interessante”. Percecionámos o recurso a determinados vocábulos e expressões pela generalidade dos entrevistados – algumas delas enfatizadas por repetição – designadamente: “motivante”; “desafiante”; “entusiasmante”; “intelectualmente estimulante”; “aprender coisas novas”; “útil”; “não ser rotineiro”; “identificação com o que se faz”; “satisfação” e “cativante”. Transcrevemos em seguida alguns exemplos demonstrativos das afirmações que tecemos:

*“Oh, pá! Porque sim! Para ser **desafiante**, ora...(.) Um desafio, no sentido geral, em que a gente possa **aprender coisas novas...ter experiência giras**. (...)eu acho que vou sempre gostar de ter um trabalho o mais interessante possível, por isso é que lhe dou tanta importância...o ser interessante para mim é que **poder variar ao longo do tempo, não é?!**”* [Licenciado em Ciências Musicais; Área científica de formação “Artes e Humanidades”; 30 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3) Atividade profissional atual: Professor de música numa escola pública, também dá aulas particulares]

*“Ah! **Fundamental**, não é!? (...) Sim, sim! Sempre interessante, obviamente! (...) **Que traga desafios**, que traga desafios...que **não seja uma coisa rotineira**, em que eu **aprenda alguma coisa**.”* [Licenciada em Estudos Portugueses; Área científica de formação “Educação”; 32 anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil acentuada* (Tipo 1); Atividade profissional atual: Formadora num centro de formação profissional]

*“ (...) que haja **desafios no trabalho**...(.) Trabalho interessante? Uma coisa...eu não gosto de estar sempre a fazer o mesmo tipo de trabalho, de tarefa...**preciso de coisas diferentes, tarefas diferentes**. Porque senão aborreço-me. **Algo que não seja monótono**.”* [Licenciada em Biologia Ambiental; Área científica de formação “Ciências da Vida”; 28 anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil* (Tipo 2); Atividade profissional atual: Bolseira de Investigação]

*“Que me **estimule intelectualmente** ...que seja **um trabalho quer permita estimular intelectualmente e não seja um trabalho operário**. Quando eu digo um trabalho operário é...[Entrevistador: Um trabalho rotineiro?] **Sim, exatamente**.”* [Licenciado em Gestão; Área científica de formação “Economia e Gestão”; 28 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4); Atividade profissional atual: Gestor de Produto numa grande empresa do ramo alimentar]

*“Ter um trabalho apaixonante, que nos envolva...que nos **cativa** é...a coisa mais importante do mundo! (...) **Uma coisa que prenda a minha atenção**...que eu não consiga pensar noutra coisa o resto do dia...e eu sou um tipo*



*aéreo! Eu penso em muitas coisas ao mesmo tempo...mas, se fico ali...a pensar naquela coisa e aquilo não me larga...no bom sentido! Não é ficar obcecado...mas se fico mesmo cativado por aquilo...isso torna um trabalho muito interessante...(...) Ter um trabalho apaixonante, que nos envolva...que nos cativa é...a coisa mais importante do mundo!”* [Licenciado em Biologia; Área científica de formação: “Ciências da Vida”; 30 anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil* (Tipo 2); Atividade profissional atual: Bolseiro de Investigação]

*“Ter o sentimento de accomplishment...uma coisa que eu me sinta à vontade...que eu sinta...que me sinta realizada...que eu sinta que sou boa a fazer...mas, que me coloque alguns desafios ao mesmo tempo, não é?! Que seja ambicioso, que seja reconhecido, que me dê estatuto...que me dê remuneração...que me dê as outras coisas todas de que já falámos...isso é interessante.”* [Licenciada em Ciências Farmacêuticas; Área científica de formação: “Saúde”; 31 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4) Atividade profissional atual: Gestora de Produto numa empresa farmacêutica]

*“É um trabalho onde eu aprendo coisas novas. Não precisa de ser todos os dias, porque também não aprendemos coisas novas todos os dias...mas...onde eu vou aprendendo coisas novas, onde sou confrontada com novos desafios, em que eu tenha um papel ativo, em que não me limite a cumprir funções que são dadas pelo superior, mas em que eu tenha uma participação ativa, em que tenha autonomia, e independência. Eu acho que isso é um trabalho interessante”* [Licenciada em Economia; Área científica de formação “Economia e Gestão”; 28 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3); Atividade profissional atual: Exerce funções num departamento de uma universidade pública]

Conforme demonstrado pelos excertos acima transcritos um dos aspetos mais enfatizados foi a possibilidade de executar tarefas que se configurem como *desafios*<sup>48</sup>. A oportunidade de solucionar novos problemas, em detrimento de problemas com os quais se confrontam numa base mais regular, conforma um exercício intelectualmente estimulante abrindo espaço à criatividade. Esta necessidade de ser permanentemente confrontado com novas e desafiantes situações configura ainda uma oportunidade de escapar à rotina, de concretizar algo excitante. Traduz-se numa fonte de motivação e

---

<sup>48</sup> Este aspeto foi igualmente identificado por Chaves (2010), quando entrevistou jovens advogados e os questionou acerca deste valor intrínseco.

incentivo à aprendizagem contínua, bem como de entusiasmo – condições apontadas como fundamentais para que um trabalho possa ser classificado com o epíteto de *interessante*. A aspiração de se obter, ou a posse efetiva de, um trabalho com este atributo é ainda indissociável de fatores como a satisfação pessoal e a autorrealização, sendo um critério indispensável para o sentimento de êxito.

No nosso entender, os argumentos veiculados quanto ao desejo de se ter um “trabalho interessante” relacionam-se, ainda que de forma indireta, com a vocação. A possibilidade de se desempenhar uma atividade profissional ajustada às aptidões individuais, que seja envolvente, constitui um elemento central de motivação.

*“(...) ser também uma área com a qual...[Entrevistador: Com a qual nos identificamos?] Exatamente! E se sinta bem a trabalhar nela (...) depende da área em que se debruçar...se for uma área que a pessoa gosta...e sinta grande motivação em falar dela...em trabalhar sobre ela...penso que é interessante.”*  
[Licenciado em Ciência Política e Relações Internacionais; Área científica de formação “Ciências Sociais e Jornalismo”; 27 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3); Atividade profissional atual: Trabalha numa IPSS, como monitor de crianças com necessidades educativas especiais]

*“Poderá ser o gosto pessoal por aquele trabalho. (...) eu acho que **a escolha do trabalho que se gosta** (...) faz com que uma pessoa ache um trabalho interessante.”* [Licenciado em Ciências da Educação; Área científica de formação “Educação”; 33 anos; Atividade profissional atual: Trabalha como formador com jovens ao nível do apoio escolar, empregabilidade e cidadania, também dá formação a jovens em idade entre os 15 e os 24 anos na área das TIC]

*“(...) porque senão é uma vida miserável e acabamos por não ser muito bons naquilo que fazemos...**nós para sermos bons naquilo que fazemos é preciso gostar**...senão é muito difícil.”* [Licenciada em Ciências Farmacêuticas; Área científica de formação: “Saúde”; 31 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4) Atividade profissional atual: Gestora de Produto numa empresa farmacêutica]

*“Se formos a pensar o nosso tempo gira em torno do trabalho, aliás...eu quando acabei o curso, lá está...eu não tendo objetivos a longo prazo...eu sabia que ia ter a licenciatura, portanto...acabou por ser um objetivo a longo prazo...e quando acabou...eu lembro-me de pensar e agora?! Agora vou trabalhar...ainda*

*não sei bem aonde...durante quarenta anos, depois reformo-me e depois fico à espera da morte...Isso sempre me fez muita confusão...portanto, eu tenho consciência que são muitos anos a trabalhar (...) é um terço da nossa vida diária...tem de ser algo de que nós gostamos! Não faz sentido de outro modo!”*  
[Licenciada em Economia; Área científica de formação “Economia e Gestão”; 28 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3); Atividade profissional atual: Exerce funções num departamento de uma universidade pública]

A ideia de ter um trabalho “desinteressante” é algo que a generalidade dos entrevistados têm dificuldade em aceitar, podendo em última instância culminar num desinvestimento emocional, em situações de angústia e em desapego, requerendo um esforço adicional. A afirmação seguinte traduz o que acabamos de declarar:

“[Entrevistada referindo-se aos motivos pelos quais pretende sair da empresa onde trabalha atualmente] *Sim, o trabalho deixou de ser interessante...é o que... às vezes, dou por mim a não gostar daquilo que faço...é certo que não gostamos daquilo que fazemos todos os dias...mas, dou por mim, a não achar interessante...e depois a...já não conseguir ter o mesmo...a mesma estrutura...emocional que se calhar tinha...*” [Licenciada em Geografia; Área científica de formação “Ciências Físicas”; 27 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3); Atividade profissional atual: É responsável pela área de suporte ao Cliente e formação numa empresa ligada à sua área de formação]

Mesmo quando, alguns, deixam transparecer que nem sempre no seu quotidiano executam tarefas laborais que possam qualificar como “interessantes”, argumentam que a sua execução se traduz, ainda assim, numa oportunidade para aprender algo de novo que lhes poderá vir a ser útil no futuro. Estes aspetos são ilustrados pelos dois excertos seguintes:

“(...) *já tive trabalhos que não eram interessantes e fiz. Por exemplo, eu faço revisão de texto para teses de mestrado, consoante o tema...às vezes, não é fácil! Já tive trabalhos aborrecidos, então de esgotos...! Foi assim uma coisa! Tive que de ler uma tese sobre esgotos saneamento básico...e pronto, não foi o trabalho mais interessante do mundo, mas é o meu trabalho e fi-lo com gosto.*”  
[Licenciada em Estudos Portugueses; Área científica de formação “Educação”; 32

anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil acentuada* (Tipo 1); Atividade profissional atual: Formadora num centro de formação profissional]

“[entrevistado reportando-se a uma anterior experiência profissional num call-center] *Sim! É um trabalho absolutamente desinteressante...tem um ou outro ponto positivo...e para mim, muito...até com trabalhos desinteressantes aprendemos!*” [Licenciado em Biologia; Área científica de formação: “Ciências da Vida”; 30 anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil* (Tipo 2); Atividade profissional atual: Bolseiro de Investigação]

Outra fonte de interesse referida reside na possibilidade de se trabalhar com pessoas. De acordo com Chaves (2010, p.301): “A dimensão relacional do trabalho é de natureza eminentemente intrínseca, pois embora careça da mediação de outros, é sentida pelos próprios como estando fortemente conectada com o próprio conteúdo do trabalho em si.” As conclusões de Bajoit e Franssen (1997, p.87) parecem apontar no mesmo sentido quando referem que: “a vontade de considerar o trabalho a partir das categorias da experiência manifesta-se, enfim, nas expectativas de comunicação e de convivialidade nas relações de trabalho”. Estas oportunidades são encaradas como indutoras do aperfeiçoamento de determinadas competências, mas também de aquisição de novos conhecimentos, ou da aprendizagem de novos modos de fazer por via da partilha de experiências. Estes diplomados aparentam ser sensíveis à qualidade do ambiente de trabalho, à possibilidade de intercomunicação, à autenticidade e à reciprocidade nas relações que estabelecem nesse contexto. Também Chaves (2010, p.301) destaca a relevância do aspeto relacional, no caso dos jovens advogados, ao afirmar que também estes destacaram: “a gratificação extraída do facto de se verem obrigados a confrontar-se com situações de interação (...) o que os obrigaria a cultivar competências relacionais múltiplas e enriquecedoras (...)”. cremos que os extratos seguintes sustentam as nossas observações:

*“Que haja trabalho em equipa, que haja partilha, que haja um bom ambiente também...isso também é importante (...)em que tenha de lidar com pessoas, em que a comunicação seja importante...(...) gosto dessa emoção, do que as pessoas partilham...eu acho que se produz coisas mais interessantes quando estamos num grupo. Depois há aquela sensação que se tem quando se faz qualquer coisa em grupo, o haver uma sintonia entre as pessoas...”* [Licenciada em Biologia Ambiental; Área científica de formação “Ciências da Vida”; 28 anos; Perfil de

inserção: *Inserção frágil* (Tipo 2); Atividade profissional atual: Bolseira de Investigação]

*“(...) tem de ser um trabalho que me permita...um trabalho de consultoria, ter visão de várias realidades ao longo do tempo e **conviver com pessoas diferentes**. Eu acho que é muito importante. **O facto de falar com pessoas diferentes é muito interessante, ganha-se perspetiva de negócio**...uma visão de negócio diferente. Acho que é muito interessante.”* [Licenciado em Gestão; Área científica de formação “Economia e Gestão”; 28 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4); Atividade profissional atual: Gestor de Produto numa grande empresa do ramo alimentar]

*“O facto de eu **lidar com pessoas sempre diferentes**. E isso é...as lutas que se têm, as lutas que se vão tendo...na sala de aula, **a forma como é que se há-de gerir tudo**...torna as coisas muito interessantes. **E a forma também como eu lido com os meus colegas**...”* [Licenciado em Matemática; Área científica de formação “Matemática, Estatística e Informática”; 34 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3); Atividade profissional atual: Professor de Matemática numa escola pública, colabora esporadicamente na elaboração de manuais escolares para uma grande editora]

*“A **relação com os colegas**...acho que **o trabalho de equipa é algo que é muito importante**...e eu já saí de uma empresa por sentir que trabalhava sozinho...sentia que não me desafiava...que **não aprendia com ninguém**...mas, precisamente, porque queria ‘tar numa equipa...porque, **acho que numa equipa nos estamos permanentemente a desafiar uns aos outros**...não só, com as **diferentes experiências** que nós temos, mas também...com as **diferentes visões**...Acho que sim, que são os dois fatores que eu acho que são mais importantes, para me sentir motivado no trabalho.”* [Licenciado em Ciências Farmacêuticas; Área científica de formação “Saúde”; 29 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4); Atividade profissional atual: Desempenha funções no departamento técnico de uma companhia farmacêutica multinacional]

#### IV.3.2. Um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos enquanto sinónimo de aprendizagem contínua

A (re)valorização de contextos de aprendizagem fora do ambiente escolar, está patente ao nível das políticas educativas da União Europeia. A promoção da aprendizagem ao longo da vida é um dos seus principais eixos orientadores (Alves, 2012). Segundo Alves (2012, p.6) a educação deve ser entendida de modo abrangente: “ou seja, como uma responsabilidade partilhada por diversos atores e organismos, bem como um processo protagonizado por indivíduos (...) nos vários contextos das suas vidas”. Ainda de acordo com esta autora a: “aprendizagem ao longo da vida, tornou-se crescentemente um direito e um dever nas sociedades contemporâneas nomeadamente na Europa”. Partindo da perspetiva de diferentes autores apresenta as diferentes visões acerca desta temática. Uma delas, assenta no entendimento de que: “(...) a vida nas sociedades contemporâneas parece ter assumido uma lógica de aprendizagem contínua, no sentido em que viver e aprender surge como dinâmicas inseparáveis” (Alves, 2012 p.8). Outra das visões apresentadas sugere que os indivíduos se transformaram em “sujeitos permanentemente aprendentes” (Alves, 2012).

Com efeito, para a generalidade dos entrevistados a possibilidade de ter uma atividade profissional que possibilite a aquisição de novos conhecimentos” afigura-se como algo imprescindível, sendo um requisito central. Todos sem exceção valorizaram a oportunidade de reforçarem as suas competências técnicas e pessoais, bem como adquirir ou consolidar conhecimentos direta ou indiretamente relacionados com as suas áreas de atuação profissional no presente. Os conhecimentos adquiridos, independentemente da sua natureza, são encarados como elementos essenciais e indispensáveis à prossecução das ambições profissionais sejam elas de preservação ou de mobilidade, apesar de nem sempre o reconhecerem de forma explícita. O aspeto a que aludimos está espelhado nos excertos subsequentes:

*“Porque...acho que é importante não estarmos congelados...não é acabar o curso, ir para um trabalho e nunca mais pensar em mais nada na vida! Penso que o facto de haver novos desafios e novas...e ter que arranjar novas vertentes na nossa vida...para desenvolver novas competências e novas capacidades, acho que é bom! Acho que é bom para quebrar um pouco a rotina...das poucas vezes que arrisquei nestas coisas...senti que no final valeu a pena! E eu acho que é importante.”* [Licenciado em Ciência Política e Relações Internacionais; Área

científica de formação “Ciências Sociais e Jornalismo”; 27 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3); Atividade profissional atual: Trabalha numa IPSS, como monitor de crianças com necessidades educativas especiais]

*“Porque...fazermos sempre a mesma coisa é... podemos ficar especialistas em contar asas de mosca e podemos ser fabulosos contadores de asas de mosca...só que...se só soubermos contar asas de mosca...estamos muito limitados...por isso, aprender coisas novas é muito importante.”* [Licenciado em Biologia; Área científica de formação: “Ciências da Vida”; 30 anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil* (Tipo 2); Atividade profissional atual: Bolseiro de Investigação]

*“Porque nós temos sempre de crescer...porque eu não consigo imaginar-me a ficar 10 anos a trabalhar num sítio a fazer sempre as mesmas coisas sem ir mais além...não consigo, não consigo! Mas se calhar também tem a ver comigo (...) Porque, eu nunca conseguiria ter...estar 17 anos a fazer coisas com a mesma ferramenta...É a mesma coisa que estar numa fábrica a fazer...não sei...a pregar pregos sempre com o mesmo martelo! [referindo-se a um colega de trabalho] mas pensei nunca conseguiria ter esta postura, pelo menos por mim, mesmo que ao meu lado não houvesse pessoas que me pudessem fazer crescer, eu iria por mim procurar essas outras coisas! E por isso eu acho que é muito importante, senão paramos e... Parar é morrer!”* [Licenciada em Design de Comunicação; Área científica de formação: “Artes e Humanidades”; 30 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3); Atividade profissional atual: Designer Gráfica em regime freelancer]

*“Porque mais uma vez coincide com...conhecimento é poder, é estar a aumentar a capacidade...os skills, portanto. (...) Para mim sempre foi muito importante...adquirir conhecimento...porque é isso que depois vai construir o currículo. Tornarmo-nos com valor ou não.”* [Licenciado em Gestão; Área científica de formação “Economia e Gestão”; 28 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4); Atividade profissional atual: Gestor de Produto numa grande empresa do ramo alimentar]

Constatámos que “um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos” se encontra íntima e diretamente relacionado com “um trabalho interessante”. A aquisição de novos conhecimentos em contextos de trabalho está fortemente ligada ao interesse

que reveste a atividade desempenhada. Consideramos que os segmentos que transcrevemos em seguida são representativos desta conexão:

*“Exatamente, radica na [resposta] anterior...**para ser interessante...tem que necessariamente ganhar novos conhecimentos, estar a aprender coisas novas...podem não ser coisas altamente sofisticadas... (...)mas gostei de conhecer...de descobrir como é que se faziam determinadas coisas na área da contabilidade...e achei interessante porque eu não tenho contacto com a parte financeira, com a área da contabilidade...e achei interessante descobrir como é aquilo funciona um bocadinho (...)**”* [Licenciada em Engenharia Eletrotécnica e Computadores; Área científica de formação “Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção”; 32 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4); Atividade profissional atual: Analista de mercado numa multinacional do ramo automóvel]

*“Tem a ver com toda a questão, em termos do interesse. Eu acho que desafiarmo-nos, progredirmos...fazermos hoje, algo...algo de forma diferente daquilo que fazíamos há 1 anos atrás...eu acho que é importante, mantermo-nos motivados e comprometidos.”* [Licenciado em Ciências Farmacêuticas; Área científica de formação “Saúde”; 29 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4); Atividade profissional atual: Desempenha funções no departamento técnico de uma companhia farmacêutica multinacional]

*“Eu também acho que isso ótimo! **Acho que isso também faz parte do ser interessante.**”* [Licenciada em Ciências Farmacêuticas; Área científica de formação: “Saúde”; 31 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4) Atividade profissional atual: Gestora de Produto numa empresa farmacêutica]

Importa, contudo, esclarecer que quando se pede para especificarem o tipo de conhecimentos que gostariam de poder adquirir no âmbito da sua atividade profissional as respostas tornam-se algo abstratas e difusas – à semelhança do que sucedeu quando se pediu aos entrevistados que explicitassem quais as fontes de onde julgam emanar o “interesse” do trabalho – o que dificulta a identificação não só daquilo que os entrevistados consideram como sendo “novo”, como coloca constrangimentos à compreensão dos argumentos que sustentam a sua valorização. Esta dificuldade está patente nas afirmações que transcrevemos seguidamente:



***“Tudo! (...) qualquer tipo de conhecimento novo é valorizado.”*** [Licenciado em Biologia; Área científica de formação: “Ciências da Vida”; 30 anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil* (Tipo 2); Atividade profissional atual: Bolseiro de Investigação]

***“Pois, essa parte é difícil! Para mim é tudo.”*** [Licenciada em Engenharia Eletrotécnica e Computadores; Área científica de formação “Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção”; 32 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4); Atividade profissional atual: Analista de mercado numa multinacional do ramo automóvel]

***“Eu gosto de adquirir novos conhecimentos, sei lá...”*** [Licenciada em Biologia Ambiental; Área científica de formação “Ciências da Vida”; 28 anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil* (Tipo 2); Atividade profissional atual: Bolseira de Investigação]

***“Tudo. Tudo um pouco.”*** [Licenciado em Direito; Área científica de formação “Direito”; 28 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante: empresários, consultores e profissionais liberais* (Tipo 5); Atividade profissional atual: Advogado num conceituado escritório, também dá aulas numa Faculdade de Direito]

#### **IV.3.3. Um trabalho que permita ter autonomia enquanto sinónimo de responsabilidade e reconhecimento de competência**

Um outro valor intrínseco do trabalho consiste na “autonomia”. A autonomia no trabalho remete, num sentido mais restrito, para a: “(...) liberdade no exercício das funções e na realização tarefas” (Kovács, 2006, p.41). Num sentido lato, remete para a possibilidade de intervir nos processos de trabalho, “(...) possibilidade de autocontrolo e autoavaliação, e ainda (...) participação na organização e no funcionamento da empresa, bem como a oportunidade de influenciar as decisões sobre mudanças na organização do trabalho e nas condições de trabalho em geral” (Kovács, 2006, p.41).

Não obstante, o facto de valorizarem acentuadamente esta recompensa intrínseca a maioria dos entrevistados considera fundamental saber trabalhar em equipa, e afirmam gostar de o fazer. Associam o facto de se trabalhar em equipa à “ajuda mútua” e à “partilha” não só de conhecimentos, mas também de decisões. Consideramos que este aspeto é evidente nos excertos seguintes:

*“Gosto de trabalhar em equipa. (...) Gosto de trabalhar sozinho e gosto de trabalhar em equipa (...) gosto muito de trabalhar em equipa e não ser eu a decidir isso tudo (...) Eu sempre tive grupos musicais, desde que, comecei a tocar que tive grupos musicais, logo aí, aquilo é um...tem que haver partilha de conhecimentos, de decisões.”* [Licenciado em Ciências Musicais; Área científica de formação “Artes e Humanidades”; 30 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3) Atividade profissional atual: Professor de música numa escola pública, também dá aulas particulares]

*“Porque...em ciência(...)...mesmo que eu queira fazer um trabalho futuro, mesmo que não seja a fazer investigação...mas que esteja ligado à ciência...há coisas que eu vou ter de fazer por mim próprio...há uma componente individual de trabalho, sem dúvida...só que...em ciência, em todas as áreas ligadas à ciência...é...atualmente é... é contraproducente ser-se autónomo...porque, não temos ninguém para nos desafiar...não temos ninguém para nos criticar...e não temos ninguém para nos mostrar novos caminhos e novas avenidas...(...) hoje em dia, é perfeitamente impossível...um cientista desenvolver o trabalho, absolutamente sozinho. Não dá! Precisamos sempre de outras pessoas, de orientadores...de colegas...por isso, sim. É...o nosso trabalho tem uma componente individual, sem dúvida, mas também precisamos dos outros.”* [Licenciado em Biologia; Área científica de formação: “Ciências da Vida”; 30 anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil* (Tipo 2); Atividade profissional atual: Bolseiro de Investigação]

*“Porque acho que é bom sermos autónomos quando temos de ser autónomos...mas se há coisa que a licenciatura em Geografia me ensinou a fazer, é partilhar. Acho que é fundamental partilharmos e deixarmos de ser autónomos...se eu for bom a fazer determinada coisa vou ajudar aquele a fazer uma coisa em que ele não é...se aquele é bom em algo que eu não sou...então...toma lá, dá cá.”* [Licenciado em Geografia; Área científica de formação: “Ciências Físicas”; 32 anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil acentuada* (Tipo 1); Atividade profissional atual: Professor do ensino público]

*“A autonomia também acho que é importante...acho que nós podemos aprender imenso com as outras pessoas...mas, também é bom nós termos liberdade para...podermos...fazer as coisas por nós próprios...sem ter que ter autorização para cada passo que damos...é óbvio que é bom ter alguma rede, mas de em vez quando é bom também podermos dar asas e arriscar um pouco.”* [Licenciada em Ciências Farmacêuticas; Área científica de formação: “Saúde”; 31

anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4) Atividade profissional atual: Gestora de Produto numa empresa farmacêutica]

*“Não faz parte...também, aprender esta questão do trabalho de equipa, de autonomia, por um lado é bom a autonomia, mas nem sempre, não é?! O trabalhar em equipa é importante ou termos alguém que nos orienta e que diz: “Tens de fazer isto, tens de fazer aquilo”. [Licenciada em Estudos Portugueses; Área científica de formação “Educação”; 32 anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil acentuada* (Tipo 1); Atividade profissional atual: Formadora num centro de formação profissional]*

*“Eu gosto de trabalhar em equipa! Portanto, no que diz respeito aos pares...gosto de trabalhar em equipa, muito mais do que trabalhar sozinho...depois, no que diz respeito à chefia...eu acho que é normal e positivo que haja um acompanhamento, no sentido da supervisão e no sentido do desafio no nosso trabalho...portanto, nesse sentido valorizo. Por outro lado, não gosto nada do micro management, não gosto nada de um acompanhamento...que não seja útil...que só tenha por objetivo...o controlo...que não traga...desafio...e que apenas traga uma conferência das métricas.” [Licenciado em Ciências Farmacêuticas; Área científica de formação “Saúde”; 29 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4); Atividade profissional atual: Desempenha funções no departamento técnico de uma companhia farmacêutica multinacional]*

O acréscimo e a posse de liberdade na estruturação e gestão das atividades diárias, inerentes à função que se desempenha, são associados ao reconhecimento por parte da hierarquia da capacidade de trabalho e de competência no desempenho da função. O maior grau de responsabilização pelas decisões e opções tomadas, que deriva da maior autonomia no trabalho é reconhecido pela generalidade dos entrevistados. O nível de autoconfiança no desempenho de qualquer atividade e o volume de conhecimento detido e adquirido são proporcionais à maior ou menor relevância conferida à “autonomia”, no decurso da trajetória profissional. Por esse motivo, a experiência profissional é um dos elementos apontados como catalisadores do aumento da importância e da necessidade de maior liberdade de ação na esfera profissional.

*“Em autonomia e responsabilidade. À autonomia está associada responsabilidade. Não me importo de ser penalizado pelos erros, desde que, haja autonomia. (...)É uma questão de experiência que se desenvolveu no local de*

*trabalho e uma questão de maturação e confiança. Não só experiências de trabalho, mas experiências de vida também permitem que olhe para a autonomia de uma forma diferente*". [Licenciado em Ciências da Educação; Área científica de formação "Educação"; 33 anos; Atividade profissional atual: Trabalha como formador com jovens ao nível do apoio escolar, empregabilidade e cidadania, também dá formação a jovens em idade entre os 15 e os 24 anos na área das TIC]

*"Eu acho que autonomia vem sempre com responsabilidade...também, vem com mais interesse e a pessoa faz as coisa com mais cuidado, porque...se a pessoa souber que faça o que fizer...não vou ser eu a sofrer com as consequências...é muito mais fácil desleixar-se."* [Licenciada em Economia; Área científica de formação "Economia e Gestão"; 28 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3); Atividade profissional atual: Exerce funções num departamento de uma universidade pública]

*"Autonomia, para mim...é reflexo de...de...um reconhecimento de competência...ter autonomia para fazer as coisas quer dizer que não precisamos de estar a ser supervisionados...por outros para fazer o nosso trabalho."* [Licenciada em Engenharia Eletrotécnica e Computadores; Área científica de formação "Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção"; 32 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4); Atividade profissional atual: Analista de mercado numa multinacional do ramo automóvel]

A "autonomia" para poder intervir nos processos decisórios dentro da organização em que se está inserido, nomeadamente, através da apresentação de sugestões de melhoria, novas ideias e projetos é algo enfatizado por alguns dos entrevistados. Como no caso ilustrativo da entrevistada cujas afirmações transcrevemos:

*"Pois, porque, eu...às vezes...pronto, às vezes penso de forma diferente das outras pessoas e então gosto de ter liberdade para fazer as coisas da forma que eu gostava...gosto de ter liberdade para sugerir coisas que não fazem parte do meu trabalho, não é?! Coisas que não são da minha responsabilidade. Gosto de dar esse contributo."* [Licenciada em Biologia Ambiental; Área científica de formação "Ciências da Vida"; 28 anos; Perfil de inserção: *Inserção frágil* (Tipo 2); Atividade profissional atual: Bolseira de Investigação]

Apesar de os entrevistados considerarem a autonomia como um aspeto importante, alguns reconheceram que não a experienciam completamente na sua

atividade profissional atual. É o caso dos entrevistados cujas afirmações se encontram abaixo transcritas:

*“Também não sei bem o que isso é! Autonomia...quando e como...não! Eu gostava, às vezes, de poder decidir um pouco mais, de orientar...às vezes, um pouco mais o meu trabalho...(...) valorizo esse tipo de autonomia...nós podemos pensar pela nossa cabeça...mas, quando eu quero...é que já não é bem assim”* [Licenciada em Geografia; Área científica de formação “Ciências Físicas”; 27 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3); Atividade profissional atual: É responsável pela área de suporte ao Cliente e formação numa empresa ligada à sua área de formação]

*“Gosto de tomar decisões...não que tome muito no trabalho, mas gosto de tomar decisões”* [Licenciada em Engenharia Eletrotécnica e Computadores; Área científica de formação “Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção”; 32 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4); Atividade profissional atual: Analista de mercado numa multinacional do ramo automóvel]

*“Eu nunca me vi a fazer um trabalho realmente autónomo. Acho que sempre me vi a trabalhar, neste caso, em relação com os outros, e o meu trabalho quase que dependia muito dos outros”* [Licenciado em Ciência Política e Relações Internacionais; Área científica de formação “Ciências Sociais e Jornalismo”; 27 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3); Atividade profissional atual: Trabalha numa IPSS, como monitor de crianças com necessidades educativas especiais]

[entrevistado comentando a questão da autonomia, na sequência da justificação da classificação que lhe atribuiu] *“(...) só que isso só pode acontecer se eu trabalhar sozinho ou se eu for o patrão, não é?! Porque de resto nunca acontece realmente, acho eu!”* [Licenciado em Ciências Musicais; Área científica de formação “Artes e Humanidades”; 30 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3) Atividade profissional atual: Professor de música numa escola pública, também dá aulas particulares]

*“Eu acho que isso é muito importante! Eu acho que Portugal não dá valor a isso...(...) Eu acho que há muito controlo. E o controlo leva a que as pessoas não queiram ser autónomas. Esta coisa do patrão, este conceito de empresa, do patrão, do horário...coloca nas pessoas um sentimento de obrigatoriedade que depois não as leva a ser autónomas, a serem responsáveis por aquilo que têm em mãos e, se calhar, se isso fosse fomentado as pessoas sentiam-se mais motivadas e ao*

*contrário do que os padrões poderiam pensar até seria mais vantajoso para as empresas. Eu acho que isso é tão importante! Acho que é mesmo importante, pelo menos, gosto de ser autónoma. Acho que é fundamental.”*

Os motivos elencados são distintos: a sua capacidade de iniciativa está limitada pelas características da própria função (e/ou pela hierarquia) e o facto de estarem inseridos em estruturas organizacionais com um nível de flexibilidade reduzido. Com efeito, o grau de autonomia pode variar em função de determinados fatores nomeadamente: “(...) lógicas organizacionais seguidas pelas empresas e suas opções em termos de tipo de organização do trabalho, bem como as situações de trabalho concretas de acordo com os níveis de formação/qualificação exigidos e o grau de estabilidade do emprego” (Kovács, 2006, p.41).

Não foi incomum o reconhecimento da valorização da autonomia no trabalho por razões estritamente relacionadas com características de personalidade dos próprios entrevistados. No caso dos dois entrevistados, cujas afirmações se encontram abaixo transcritas, o usufruto de autonomia no desempenho das suas funções é considerado como sendo muito importante.

*“Porque eu conheço-me muito bem, ou seja, eu gosto de trabalhar em equipa mas...eu sou uma pessoa de ideias fixas e vivo num mundo muito meu. Eu sou uma pessoa criativa, mas tenho de ter autonomia...não podem estar a...a...sufocar com...ou seja, têm de me definir prazos...é isto, isto e isto...Sempre tive muita autonomia a trabalhar. Sempre. Posso dizer que sempre tive muita, muita autonomia a trabalhar. A minha chefia sempre percebeu”* [Licenciado em Gestão; Área científica de formação “Economia e Gestão”; 28 anos; Perfil de inserção: *Inserção qualificante assalariada* (Tipo 4); Atividade profissional atual: Gestor de Produto numa grande empresa do ramo alimentar]

*“Porque eu não gosto...eu aceito críticas, nesse aspeto não...não tenho qualquer problema em ouvir: “Olha! Isto não correu da melhor maneira, se calhar há...” Se alguém me diz outra maneira, eu experimento. Não tenho problemas com isso. Mas, não gosto de sentir alguém a respirar no meu ombro...a ver aquilo que eu estou a fazer...não é que eu tenha algum problema com isso...nas minhas aulas, as portas estão abertas! Não há problema nenhum com isso...é o meu problema de espinha, demasiado...rígida.”* [Licenciado em Matemática; Área científica de formação “Matemática, Estatística e Informática”; 34 anos; Perfil de inserção: *Inserção clássica assalariada subqualificada* (Tipo 3); Atividade

profissional atual: Professor de Matemática numa escola pública, colabora esporadicamente na elaboração de manuais escolares para uma grande editora]

Nestas citações é possível constatar o reconhecimento de alguma dificuldade em aceitar a opinião de terceiros, sobretudo no caso do primeiro entrevistado, e de lidar com o facto de serem alvo de um controlo mais apertado por parte das hierarquias. Talvez por considerarem que tal “vigilância” corresponda a uma desvalorização da sua capacidade de trabalho, do seu sentido de responsabilidade e das suas competências, o que se relaciona com o conteúdo conferido à “autonomia no trabalho” pela generalidade dos diplomados que entrevistámos.

## Capítulo V - Proeminência dos valores intrínsecos: possíveis hipóteses interpretativas

Os resultados que descrevemos nos capítulos anteriores e que remetem para uma sobrevalorização dos valores intrínsecos não são inéditos. No entanto, eles têm merecido uma atenção escassa por parte da sociologia portuguesa. Destaca-se no âmbito nacional a investigação conduzida por Chaves (2010), junto de outra população de diplomados portugueses, cujas conclusões são convergentes com os que apresentámos.

Estes resultados contrariam algumas das teses de inspiração maslowiana, que advogam que a importância atribuída aos valores intrínsecos será proporcional à segurança e estabilidade financeira conquistadas pelos trabalhadores, decorrendo primeiramente da satisfação de necessidades humanas de pendor extrínseco (materialista). Por outro lado, colocam em causa asserções algo generalizadas, e representações que subsistem no senso comum, de que os motivos que subjazem à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho se esgotam no plano estritamente instrumental (retorno económico e obtenção de créditos simbólicos).

Neste capítulo procedemos à sistematização com base em propostas teóricas, distintas e complementares, de três hipóteses interpretativas, interligadas entre si, que pretendemos explorar com maior profundidade no futuro: (i) A transversalidade da valorização das recompensas intrínsecas é uma consequência da transição dos valores preponderantes na nossa sociedade, de pendor “materialista” para “pós-materialista” – como advoga Inglehart; (ii) a interiorização e difusão dos valores intrínsecos resultam da influência dos processos de socialização primária e secundária, tendo a socialização escolar um papel preponderante neste processo e (iii) A convergência e transversalidade da valorização dos aspetos intrínsecos radicam na disseminação, institucionalização e interiorização da gramática presente nos discursos veiculados no quadro do *novo espírito do capitalismo*, cujo propósito é o de “naturalizar” e legitimar as formas de relação laboral que emergiram nas últimas décadas.



## V.1. Consequência da transição para uma sociedade “pós-materialista”

Na asserção de England e Lee (1974), um sistema de valores é uma ordenação duradoura de crenças relativas a modos de comportamento ou estados de existência. Atua enquanto esquema percetual relativamente estável que forma e influi na natureza geral das condutas dos indivíduos. A mudança social e individual seria impossível, se os valores fossem absolutamente estáveis. Pelo contrário, se fossem inteiramente instáveis, a continuidade do autoconceito humano e da sociedade seria inverosímil.

“Na realidade, os valores são aprendidos na infância e constituem uma componente básica do *self-schema* dos indivíduos, e nesse sentido, tendem a ser centrais e estáveis. Assim, a mudança dos valores requer mudanças no *self-schema* e na rede de crenças e atitudes dos indivíduos” (Caetano *et al.* 2003)

À aprendizagem e assunção de um valor sucede a sua integração num sistema organizado de valores. Cada valor é seriado em função da sua prioridade em relação a outros valores, aquilo a que Rokeach (1973) designa de “hierarquia de valores”. Na sua perspetiva, este processo, em articulação com o facto de o indivíduo possuir um número limitado de valores, permite que a mudança de valores seja concebida como uma “reordenação de prioridades” o que confere ao sistema total de valores um carácter “relativamente estável” ao longo do tempo. As transformações verificadas, quer na experiência pessoal, quer societal, irão simultaneamente originar diferenças tanto no sistema de valores, como na sua estabilidade em termos individuais (Caetano, Tavares & Reis, 2003).

De acordo com Peiró, Prieto e Roe (1996) a mudança dos valores do trabalho tem sido discutida sobre dois vetores: a da *estabilidade* e da *modificação*. No caso da primeira abordagem, os valores do trabalho são adquiridos numa fase inicial da vida e dependem da personalidade, não ocorrendo grandes mudanças ao longo da vida. Na segunda, o enfoque recai na influência de diversas variáveis situacionais associadas à experiência laboral. A mudança dos valores do trabalho seria motivada pelas situações concretas vivenciadas pelos indivíduos, na esfera do trabalho, no decurso da sua vida. Atendendo a esta tensão e ao facto de que o sistema de valores pode ser conflitual, é possível compreender que a mudança de valores ocorra de forma frequente, não ao nível

do sistema de valores e na sua substituição, mas ao nível da variação da sua importância relativa (Caetano *et al.*, 2003).

A evolução em termos daquilo que as sociedades têm valorizado em relação ao trabalho, vem ocorrendo nas sociedades ocidentais desde a revolução industrial.

Encontramos no cerne do modelo central de trabalho da sociedade industrial, aquilo que Bajoit & Franssen (1997) designam de “ética do rendimento”. Defendem que subjazem a este modelo e ética algumas ideias fundamentais: (i) o trabalho deve ser útil socialmente, contribuindo para um projeto coletivo; (ii) a esta contribuição deve corresponder uma retribuição justa; (iii) a retribuição é sempre diferida (primeiro o esforço e o sacrifício associados à execução do trabalho, depois a retribuição legítima); (iv) a contribuição é mensurada pelo esforço despendido na preparação e realização do trabalho; (v) o trabalhador participa no mundo do trabalho por intermédio de instâncias coletivas (comunidade, classe social de origem, sindicato), sendo que, a sua participação não é liminarmente individual.

Segundo Hofstede (1994) a evolução, a que atrás aludimos, é consubstanciada num decréscimo da avaliação do trabalho enquanto necessidade e de uma valorização crescente do trabalho enquanto atividade em si. Transposta a fase da industrialização, a mudança nos valores é constante. Se as sociedades pré-modernas são usualmente associadas a valores tradicionais, religiosos e familiares, a era pós-moderna é representada pelo realce dos valores individualistas, centrados na satisfação das necessidades pessoais (Halman, 1996).

Tecidas estas breves considerações iniciais retomamos neste ponto a primeira hipótese que enunciámos, derivada da tese de Inglehart (1977, 1990, 1997; Inglehart & Welzel, 2005). Na sua abordagem, a transversalidade da valorização das recompensas intrínsecas seria consequência da transição dos valores preponderantes na nossa sociedade, de pendor *materialista* (associados aos aspetos e preocupações económicas, nomeadamente, à segurança) para *pós-materialista* (associados aos aspetos e bens imateriais como, por exemplo, a autorrealização e a qualidade de vida). Segundo Freire (2000, p.23): “no campo do trabalho isto poderia ser traduzido pelo enfraquecimento da chamada «ética do trabalho» em favor da emergência de outras atitudes mais viradas para o «prazer», o «usufruto» ou o «consumo»”.

As pesquisas de Inglehart têm incidido na evolução dos valores à escala internacional em função do estágio de desenvolvimento socioeconómico dos diferentes países observados – fator tido como crucial atendendo ao impacto profundo que tem nas condições materiais de existência dos indivíduos. O desenvolvimento económico afeta diretamente o sentimento de segurança existencial dos indivíduos, influenciando na perceção acerca da garantia ou incerteza da sua sobrevivência: “Economic threats concern people’s most basic needs and are immediately felt. Its relevance to survival itself places socioeconomic development at the root of key causal chains in the development of societies” (Jones, 1985).

A orientação para determinados valores, contribui para o estabelecimento de objetivos (desejáveis e indesejáveis) sendo um poderoso regulador motivacional do comportamento humano (Rokeach, 1960, 1968, 1973). A alteração de valores é um processo evolutivo. Os valores que tendem a predominar e a difundir-se são aqueles que se revelam como mais eficazes na forma como os indivíduos lidam com a sua vida em determinadas condições de existência. Este princípio tem duas implicações: (i) as orientações valorativas prevalentes, refletem condições de existência também elas prevalentes; (ii) se as condições de vida se alteram, é expectável observar uma alteração correspondente nas orientações valorativas (Durham, 1991; Barkow, Cosmides & Tooby, 1992). A segurança existencial é experienciada nas sociedades pós-industriais a um nível sem precedentes:

“real income levels are many times higher than they were before World War II, and welfare states have emerged that provide comprehensive safety nets for most people. (...) Today, most people in rich countries have grown up taking for granted that they will not starve” (Inglehart & Welzel, 2005, pp.24-25).

O desenvolvimento socioeconómico atenua os constrangimentos objetivos à autonomia, à criatividade e à capacidade de escolha, porquanto: (i) a redução da pobreza permite a libertação dos constrangimentos materiais que limitam as escolhas dos indivíduos, e fomenta a sensação de segurança existencial; (ii) proporciona o aumento dos níveis educacionais e promove um maior acesso à informação através dos *mass media* – reduz por esta via os constrangimentos cognitivos e informacionais e fomenta uma sensação de autonomia e liberdade intelectual; (iii) aumenta o grau de especialização ocupacional, a complexidade social, a diversificação das interações

humanas – esta diversidade de interações liberta os indivíduos de laços comunitários e de círculos sociais fechados, levando-os a interagir com os outros numa base negocial – e impulsiona a autonomia na escolha dos papéis sociais (Lerner, 1958; Inkeles & Smith 1974; Inkeles, 1983; Bell, 1973; Inglehart, 1990; Inglehart & Welzel 2005). De acordo com Inglehart (1977, 1990) tem-se assistido, a par das transformações estruturais a nível económico, político e tecnológico (decorrentes da industrialização, pós-industrialização e consequentemente do desenvolvimento socioeconómico das sociedades), a uma mudança cultural traduzida em fenómenos como a burocratização, a hierarquia, a centralização da autoridade, a secularização, e uma mudança do tradicional para valores racionais-seculares (Inglehart & Welzel, 2010).

“In the post-industrial phase, economic scarcity continues to recede, strengthening people’s sense of existential security even more. In addition, the de-standardization of economic activities and social life that occurs in the pots-industrial age diminishes social constraints in unprecedented ways. In this phase, people’s sense of existential security does translate into a broader sense of human autonomy. As this happens secular dogmas that arose in the industrial age erode with the spread of self-expression values. Thus, at the same time as postindustrial society accelerates the emergence of self-expression values, it slows down the trend toward secular-rational values” (Inglehart & Welzel, 2005, p.31)

A emergência dos valores associados à autoexpressão, não determina a extinção das ambições materiais, significa apenas que as orientações de índole económica estão a sofrer alterações graduais – sendo disso um exemplo, as modificações nas motivações para o consumo. A transformação das prioridades valorativas de «materiais» para «pós-materiais» nas modernas sociedades industriais foi vaticinada por Inglehart em 1977. Esta modificação tem sido medida anualmente desde 1970 em inquéritos aplicados num vasto conjunto de países ocidentais. Os resultados obtidos têm confirmado não só este facto, mas têm demonstrado que a mudança se tem processado intergeracionalmente.

A teoria da mudança intergeracional de valores, ancorada nos dados recolhidos<sup>49</sup>, ao longo das últimas décadas, desenvolvida por Inglehart (1990), assenta

---

<sup>49</sup> Esta hipótese foi inicialmente testada em 1970 em inquéritos transnacionais realizados na Grã-Bretanha, França, Alemanha Federal, Itália, Bélgica e Holanda. Os resultados demonstraram que os

em duas hipóteses distintas: (i) a hipótese da escassez – as prioridades dos indivíduos refletem as suas condições socioeconómicas: sob condições de escassez a prioridade é conferida a objetivos de ordem materialista, enquanto em condições de prosperidade, se verifica maior propensão para enfatizar objetivos de ordem pós-materialista; (ii) a hipótese da socialização – a relação entre escassez material e as prioridades valorativas não é alvo de ajuste imediato: os valores básicos de cada indivíduo refletem as condições de vida que este experienciou até entrar na fase adulta. Os valores alteram-se intergeracionalmente por via da reposição da população entre gerações, por outro lado são as gerações mais velhas que tendem a transmitir os seus valores às gerações mais novas por via da socialização primária.

## **V.2. Efeito dos processos de socialização**

Diretamente relacionada com a anterior encontra-se a hipótese aventada de que a interiorização e difusão dos valores intrínsecos resultam da influência dos processos de socialização primária e secundária, com ênfase no papel da socialização escolar – perfilhamos o postulado teórico de que a valorização das recompensas intrínsecas é também resultado da socialização escolar (Johnson & Elder, 2002; Lindsay & Knox, 1984). Ao falarmos de socialização escolar, não poderíamos deixar de aludir à função da escola nas modernas sociedades ocidentais e ao papel do currículo. Dada a população objeto de estudo, colocaremos um enfoque particular nos processos de socialização nas instituições de ensino superior.

A socialização pode ser entendida, em sentido lato “(...) como um processo através do qual os indivíduos e os grupos aprendem e interiorizam as normas culturais e os valores próprios do contexto social de pertença” (Demartis, 2006, p.43). Para Giddens (citado em Candeias, 2009, p.11) a socialização remete para a confluência dos processos sociais através dos quais as crianças desenvolvem uma consciência das normas e valores sociais e alcançam um sentido distinto do *self* [tradução e adaptação nossa].

---

“materialistas” excediam largamente os “pós-materialistas” no grupo etário mais envelhecido, verificando-se uma inversão destes números à medida que o grupo etário diminuía.

Ao falarmos de socialização importa efetuar a destrição qualitativa entre “socialização primária” ou “socialização primária endógena”<sup>50</sup> – que ocorre na infância num contexto de “família próxima”, sendo basilar para a configuração das regras elementares de vida e ulterior socialização, para o desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo – e “socialização secundária” ou “socialização exógena e secundária”<sup>51</sup> – que consiste num agregado de socializações específicas com instantes e modalidades características e que auxiliam a formar a intrincada personalidade social do indivíduo (Candeias, 2009; Demartis, 2006).

### **V.2.1. A emergência da escola enquanto instituição de socialização**

As transformações verificadas a partir de meados do século XVIII, a nível tecnológico, político, social e económico, potenciaram a desvinculação com as precedentes formas de vida e passaram a requerer por parte dos indivíduos uma maior capacidade de adaptação e de resposta às exigências da sociedade. Inegável é o impacto que tais mudanças exerceram nas formas de socialização até então predominantes e interligadas, assentes na família, na comunidade e nas corporações profissionais.

Gellner (1993) descreve deste modo a transição entre modos de socialização:

“(…) Houve um tempo em que a educação era uma indústria doméstica, quando os homens podiam ser feitos por uma aldeia ou por um clã. Esse tempo foi-se para sempre (...). A *exosocialização*, produção e reprodução dos homens fora da unidade familiar local, constitui agora a norma e assim tem de ser. O imperativo da *exosocialização* é a principal pista para perceber por que é que o Estado e a cultura têm agora de estar relacionados, enquanto no passado a ligação era fraca, acidental” (p.64)

Generaliza-se e emerge, a partir do século XVI uma outra forma de “construção de seres humanos”, transitando para a escola do Estado a função de socializar de forma metódica as novas gerações (Candeias, 2009). Ficou assim adstrita à instituição escolar,

---

<sup>50</sup> Embora estas se articulem e por vezes se sobreponham.

<sup>51</sup> Alude Candeias (2009, p.12) a este propósito: “(…) à medida que se vai dando o seu desenvolvimento físico e cognitivo se vão multiplicando as interações com um meio mais vasto e diversificado a própria complexidade crescente das sociedades contemporâneas parece, progressivamente desde pelo menos o século XVIII, exigir a todos o que antes se exigia apenas às elites, ou seja, formas de socialização progressivamente institucionalizadas e cognitivamente muito complexas, as quais, em conjunto resvalam para o que poderemos designar de processo de «socialização exógeno e secundário»”.

nas modernas sociedades ocidentais, a tarefa de socializar os jovens capacitando-os para a aprendizagem de aptidões particulares<sup>52</sup> - que não poderiam ser adquiridas no âmbito de outros processos de socialização – de funções específicas, direta ou indiretamente radicadas na divisão social do trabalho (Berger & Luckmann, 2004 [1999]).

Talcott Parsons, num artigo publicado em 1959 na *Harvard Educational Review*, propõe uma análise da sala de aula, no ensino primário e secundário, enquanto sistema social. Procura investigar a relação entre a sua estrutura e suas principais funções na sociedade, concebendo-a como agência de socialização e de alocação – sendo o primeiro ponto aquele que nos interessa destacar. Apesar de neste artigo o autor considerar como unidade de análise a sala de aula, não deixa de reconhecer que esta integra uma organização mais vasta, a escola - motivo que nos leva a considerar pertinente mobilizar a sua perspectiva de matriz funcionalista. A sala de aula, e consequentemente a escola, são no seu entendimento:

“an agency of socialization (...) it is an agency through which individual personalities are trained to be motivationally and technically adequate to the performance of adult roles. (...) in the period extending from entry into first grade until entry into the labor force or marriage, the school class may be regarded as the focal socializing agency” (Parsons, 1959, p.298).

Apesar de realçar o papel da escola enquanto agente de socialização não deixa de se referir ao papel da família. A função de socialização pode ser sumariada do seguinte modo: “as the development in individuals of the commitments and capacities which are essential prerequisites of their future role-performance” (Parsons, 1959, p.298). Estes compromissos têm dois componentes: (i) a adoção dos valores sociais vigentes e (ii) o empenho no desempenho de um determinado tipo de papel na estrutura social.

Referindo-se, também, ao papel da escola enquanto instituição socializadora e ao papel da educação afirma Luís Tibúrcio (1979):

---

<sup>52</sup> De acordo com Gellner (1993, p.52): “(...) O método de reprodução centralizado é aquele em que a agência educativa ou de formação, que difere da comunidade local, complementa significativamente (ou em alguns casos extremos substitui por completo) o método dessa comunidade, responsabilizando-se pela preparação dos jovens em causa e entregando-os por fim à sociedade mais vastas para que desempenhem aí as suas funções uma vez terminado o processo de treino.”

“O desenvolvimento da educação acompanhou, dum modo geral, o desenvolvimento do capitalismo. Foi a necessidade de «socialização» dos trabalhadores ao processo do capitalismo industrial que impulsionou a grande expansão e crescimento da educação. (...) a escola era e tem sido fundamentalmente encarada como um meio de socialização dos jovens que mais tarde entrarão no mercado de trabalho” (p.179).

A sua função é a de preparar os indivíduos para satisfazer a procura pela sociedade industrial de capacidades<sup>53</sup>. Este autor realça ainda outra função da escola enquanto instância socializadora: a de criar e difundir comportamentos, hábitos e valores: “(...) que predispõem o estudante a aceitar as condições sociais, no quadro dos quais o empregado utilizará as suas capacidades”. Reforça este argumento ancorando-se em Inkeles, para quem a escola se assume enquanto instituição de socialização, credenciando os jovens de acordo com a sua competência e capacidade, moldando-os com vista à satisfação da procura social e obedecendo a moldes externos.

### **V.2.2. O papel do currículo**

Entendemos que o currículo escolar enquanto, simultaneamente, “instrumento” e “veículo” de transmissão de conhecimento “formal” e “não formal”, implícito e explícito, assente em modelos difundidos e replicados globalmente que traduzem as representações sociais, as normas e os valores dominantes, reforça e consubstancia igualmente os processos de socialização escolar. Procuraremos, seguidamente ilustrar o nosso argumento.

A aprendizagem formal encontra-se fundada num currículo de estudos consubstanciado em programas. Apesar das diferentes conceções o currículo pode ser compreendido como um “(...) processo que estabelece a concordância entre o projeto educativo e o projeto didático” (Pacheco, 1991, p.73). É no âmbito desta relação dialética que o currículo se desenvolve e lhe é concedida uma estrutura lógica e coerente. O desenvolvimento do currículo caracteriza-se pela sua complexidade e dinamismo, estabelecendo a ligação entre o projeto educativo (intento) e o projeto

---

<sup>53</sup> Tibúrcio (1979) alerta para o facto de não podermos compreender enquanto «histórias separadas» as alterações gerais do processo educativo e do processo produtivo. «*O funcionamento de cada uma das estruturas é de modo a reproduzir a outra, cuja configuração se pretende estável.*»



didático (ação) no qual se enunciam diversas questões, designadamente: o que, quando e como ensinar; o quê, como e quando avaliar.

Falar de currículo é falar de conhecimento, seja ele “conhecimento curricular ou escolar” ou “conhecimento não-escolar” (Young, 2007). Aquilo que nos interessa realçar não é tanto a destrição entre os diferentes tipos de conhecimento, ou mesmo levantar uma discussão acerca do tipo de conhecimentos que deve a escola transmitir, antes evidenciar que o conteúdo do currículo (ou se, se preferir dos programas curriculares) está intimamente ligado à emergência de modelos estandardizados de sociedade (incluindo os seus valores mais amplos *life values* e os valores do trabalho).

O estudo levado a cabo por Benavot, Cha, Kamens, Meyer, & Wong (1991), “*Knowledge for the masses: national curricula, 1920-1986*” aponta neste sentido:

“Cultural knowledge is selected by educational authorities, organized into national school curricula, and transmitted to children in mass school systems. Despite national variation in political, economic, or social structures, primary school curricula are very similar through-out the world. (...) We argue that mass educational curricula are closely linked to the expansion of the nation-state system and the increasing dominance of standardized models of mass education. The nation-state and mass education – promoted by intellectuals and nation builders to achieve national progress and social equality – have generated strikingly similar national educational systems and school curricula” (p.85).

Idêntica abordagem tem John Meyer (1977), designada por Roger Dale (2001) de “Cultura Educacional Comum”. Esta perspetiva de tipo macro, foi proposta e desenvolvida por John Meyer e sustenta que:

“(...)o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos.(...).O argumento central dos institucionalistas mundiais é que as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou ocidente), e não como criações nacionais autónomas e únicas. Sob esta perspetiva, os estados têm a sua atividade e as

suas políticas moldadas por normas e culturas universais” (Dale, 2001, pp.135-136)

Salienta que um dos exemplos irrefutáveis, e que reside justamente no campo da educação, se traduz quer na massiva e célere expansão dos sistemas educativos, quer no “isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo”. Mobiliza Meyer, Boyle e Thomas para suportar a sua asserção. Estes autores equiparam as instituições a “instâncias culturais” típicas do Ocidente, cujas quatro consequências se podem resumir na racionalidade, no progresso, no individualismo e na justiça<sup>54</sup>. Segundo Benavot *et al.* (citado em Dale 2001, p.145) a estrutura dos currículos escolares encontra-se: “(...) extremamente ligada à emergência de modelos de sociedade padronizados e ao crescente domínio de modelos padronizados de educação enquanto um componente destes modelos gerais”. Por seu turno, e de acordo com Cha (citado em Dale 2001, p.145): “o currículo escolar é (...) uma ativação ritual de normas e convenções educacionais mundiais do que uma escolha de sociedades individuais”.

Uma outra perspetiva que interessa salientar é da Pacheco e Pereira (2007). Estes autores patrocinam que no contexto de globalização a regulação da educação e da escola tende a ser maioritariamente efetuada a nível supranacional: “(...) impondo-se, por um lado, um padrão comum de pensar a formação dos alunos e de organizar o currículo e, por outro, práticas curriculares homogêneas e orientada pela eficiência dos resultados de aprendizagem” (Pacheco & Pereira, 2007, p.394). Procuram através da sua análise demonstrar que a globalização contribui para a homogeneização dos espaços escolares, das práticas curriculares e para o reforço do “currículo como facto”. Consideram que as escolas – pela sua função de socialização, educação e formação – e os currículos são parte integrante deste processo de homogeneização.

Um dos efeitos da socialização escolar é a difusão de comportamentos, de normas de conduta e valores dominantes. Como advoga Inglehart as sociedades capitalistas avançadas são pautadas por valores *pós-materialistas*. O centramento no indivíduo, na busca incessante da satisfação pessoal e da autorrealização constituem o

---

<sup>54</sup> Ajuntam, contudo, uma outra: “(...) na medida em que derivam da ideologia cultural universalista, as formas culturais dominantes, incluindo a estrutura e as fronteiras da ação coletiva, estão relativamente padronizadas entre as sociedades. (...) as estruturas organizacionais ocidentais devem ser vistas (...) como atualizações rituais de prescrições culturais de base ampla (...)” (Meyer citado em Dale 2001, p.138)

cerne dos valores *pós-materialistas*. Por este motivo, supomos que a escola, atendendo à sua função socializadora, tenha efetivamente um papel relevante na disseminação dos valores pós-materialistas e consequente orientação para a valorização de recompensas intrínsecas. Presumimos, igualmente, que o currículo escolar – enquanto “instrumento” e “veículo” de transmissão de conhecimento “formal” e “não formal”, implícito e explícito, assente em modelos difundidos e replicados globalmente que traduzem as representações sociais, as normas e os valores dominantes – poderá contribuir para esta orientação.

### **V.3. Resultado da interiorização e institucionalização do discurso veiculado no quadro do capitalismo flexível e da legitimação das novas formas de relação laboral**

Poderá a recorrência dos argumentos e significados patentes no discurso dos agentes, quando se lhes pede que aventem os motivos que subjazem à maior valorização das recompensas intrínsecas (especialmente de “um trabalho interessante”) em detrimento de valores extrínsecos de carácter securitário (designadamente “um trabalho seguro e estável”), ser explicada através de um processo de interiorização e institucionalização da gramática característica dos discursos veiculados no quadro do *novo espírito do capitalismo* que visam legitimar e “naturalizar” as formas de relação laboral (assentes na precariedade, flexibilidade, incerteza e insegurança) que o caracterizam?

Começaremos por fazer um rápido excurso sobre as alterações verificadas ao nível das relações laborais na contemporaneidade e nos seus contornos.

Supomos que as atuais formas de relação laboral são legitimadas por via da difusão dos discursos presentes na literatura de gestão e de consultoria. Ancorados nas perspetivas de diversos autores, procuraremos demonstrar que este tipo de discurso, assenta numa gramática centrada no indivíduo, no risco, na flexibilidade, na polivalência, na capacidade de adaptação, na autoavaliação e nas competências. O seu alcance e os seus efeitos são vastos. Pressupomos que permeiam, inclusivamente, a esfera dos valores do trabalho.

### V.3.1. As novas formas de relação laboral

O crescimento das economias, ou “a riqueza das nações” assenta num determinado mecanismo de acumulação de capital com duas vertentes distintas: (i) expressão monetária e financeira e (ii) capacidade produtiva. Esta capacidade esteve ancorada em diferentes sectores, ao longo da história. Numa primeira fase ao sector “primário” que englobava a agricultura, caça e pesca, numa segunda fase ao sector “secundário” composto pela indústria transformadora e numa terceira fase ao sector “terciário” ou dos serviços que é hoje a capacidade produtiva predominante nas economias mais avançadas. Segundo Murteira (2007), verificou-se nos últimos dois séculos uma transição de um modelo de crescimento “baseado na indústria” para um modelo de crescimento “baseado no conhecimento”. Ainda segundo este autor o processo de globalização da economia mundial suscitou transmutações de fundo nos mecanismos de acumulação de capital. Alguns autores referem-se a esta transição como a passagem de um regime de acumulação “fordista” para um “regime de acumulação flexível”, onde os processos de produção e respetivas relações sociais de produção, bem como a sua análise, devem ser enquadrados não num âmbito nacional, mas global ou mesmo transnacional (Harvey, 1992; Boyer, 1995; Beck, 2000; Santos, 2001). Para David Harvey (citado em Alves, 2011) este regime apoia-se na:

“(...) flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho<sup>55</sup>, dos produtos e padrões de consumo (...) caracteriza-se pelo surgimento de

---

<sup>55</sup> De acordo com Duarte (2012) observa-se a partir da década de 80, do século passado, o ressurgimento da ideia de que o mercado é um ser autónomo em relação à sociedade. A noção de «mercado de trabalho» e dos indivíduos enquanto mercadoria, que se devem valorizar através da competição, difunde-se. Há que apreender, aprender e observar as regras e condutas que regulam e regem este «mercado», sob pena de ser excluído o que hipotecaria as possibilidades de sobrevivência material ou a posição de *status* conferida pelo trabalho. As profissões consubstanciariam um outro tipo de mercado, tendo como objetivo fulcral a monopolização de um segmento particular do mercado de trabalho, visando o controlo da incerteza que advém da relação salarial em que estão envolvidas. Em termos de mercado de trabalho, o fechamento social da profissão e o monopólio (conjugados), têm como consequência a rarefação das competências, o que se converte em vantajosas recompensas de ordem simbólica e material para os profissionais. Esta rarefação torna-se vital para a negociação entre os diversos atores e é utilizada para a obtenção de formas e regras de funcionamento do mercado mais favoráveis. Piore (1980), defende a tese da dualidade do mercado de trabalho, traduzida numa divisão deste mercado em dois segmentos distintos: (i) segmento primário - composto por empregos bem remunerados, a tempo integral, onde impera a estabilidade e a segurança, com benefícios sociais, onde se promove a autonomia e a formação profissional e existem possibilidades de carreira e progressão – e (ii) segmento secundário – composto por empregos mal remunerados, a tempo parcial e com duração pré-definida ou pré-determinada, onde vigoram a

setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

Este conceito abarca (i) as céleres mutações nos padrões de desenvolvimento dissemelhante entre setores (incremento do emprego no setor dos serviços - terceirização) e entre regiões geográficas; (ii) a compressão do tempo e do espaço no mundo capitalista, e explica o dilatado movimento de transmutação, após a grande crise de meados da década de 1970, ocorrido na economia política e cultura do capitalismo mundial. Desta evolução decorre: “um novo contexto de determinação do trabalho e do emprego no mercado global, aquilo a que chamamos de «nova economia do trabalho»” (Murteira, 2007).

Se nos ativermos às últimas décadas constaremos que emergiram outras modalidades de emprego, diferentes das associadas ao modelo de emprego característico das relações salariais dos “trinta gloriosos anos” (ou pós-guerra). Este modelo convencionava um “(...) contrato com duração indeterminada, horário de trabalho completo e regulado por contratação coletiva, um determinado local de trabalho, a possibilidade de progressão numa carreira profissional e ainda uma conceção hierárquica e coletiva das relações de trabalho” (Kovács, 2004).

Encontramos hoje outras formas de relação laboral, entre empregadores e assalariados, constata-se o aumento do número de trabalhadores temporários e a tempo parcial e o incremento do trabalho independente, ou emprego autónomo. O aspeto comum a todas elas é a flexibilidade<sup>56</sup> a diversos níveis, nomeadamente, contratual, tempo de trabalho, espaço e estatuto. Segundo Freyssinet (2007) generalizou-se a “ideologia da flexibilidade”.

O consenso quanto à designação das atuais relações de trabalho não é alargado, sendo que, estas ora são denominadas de “novas formas de trabalho”<sup>57</sup>, ora de “flexíveis”.

---

precariedade e a insegurança laborais, com menores exigências em termos de qualificações e onde o nível de proteção social é reduzido.

<sup>56</sup> A noção de flexibilidade é polissémica e engloba um conjunto alargado de situações: flexibilidade no trabalho (vulgarmente designada de polivalência), nas condições de emprego e nas relações de emprego (maior liberdade na gestão contratual) (Oliveira & Carvalho, 2008).

<sup>57</sup> Esta designação é adotada por diversos autores referenciados por Kovács (2004). A concordância com a observação, da autora, acerca do adjetivo “novas” é tida por pertinente, porquanto, apesar de se

Associado ao conceito de “emprego flexível” encontra-se o de “modelo de empresa flexível”, composto por dois grupos relativamente homogêneos de trabalhadores, sendo que, um dos grupos compõe o núcleo duro – cujo regime de emprego se estrutura em concordância com o “modelo de solidariedade social”. Kovács baseia-se em Atkinson, para descrevê-lo como:

“cooperação entre parceiros sociais no esforço de aumentar a produtividade, repartição dos ganhos de produtividade associando convenções coletivas e disposições sociais, criação de condições sociais e de condições de mercado encorajadoras da reciprocidade no trabalho melhorando as condições de trabalho e a remuneração, instaurando programas de formação, etc.”

Acrescenta que do ponto vista económico subjaz a ideia de que a existência de uma mão-de-obra segura, qualificada e motivada é mais adaptável às mudanças sendo um fator competitivo por possibilitar uma maior flexibilidade funcional. O outro grupo, o dos “trabalhadores periféricos” – cujo regime de emprego se estrutura em consonância com o “modelo de adaptação ao mercado” é caracterizado por uma maior liberdade face aos mecanismos de mercado, incluindo o trabalho. O objetivo é o livre fluxo dos recursos económicos. Neste grupo a instabilidade do emprego potencia a obtenção da flexibilidade numérica necessária às flutuações da procura (Kovács, 2004). Por outro lado, advoga a autora, a disseminação deste tipo de empregos traduz uma reorganização do processo produtivo ao qual corresponde uma vincada flexibilização do mercado de trabalho e do fator trabalho, cujo propósito é a redução de custos com o trabalho consubstanciada em vínculos laborais maioritariamente instáveis e precários (Kovács, 2004).

Este ponto de vista é partilhado por Oliveira e Carvalho (2008) ao afirmarem que, apesar de envolta em polémica, a reedificação e a reconfiguração dos mercados de trabalho nas últimas três décadas responde às vindicações e pressão política que é exercida pelos empregadores com vista à liberalização deste mercado – conjuntamente com os planos de reestruturação organizacional das empresas. Tais pretensões têm sido em parte atendidas pelo poder político, com impacto na ordem jurídica, através da

---

pretender marcar a diferença entre as formas que pautavam o anterior padrão, as formas que entretanto emergiram traduzem a recuperação de outras bem mais antigas de trabalho remunerado: trabalho ao domicílio, trabalho temporário ou sazonal, trabalho independente ou a tempo parcial.

criação de contratos a termo certo, outras formas de emprego e maior agilidade em termos de despedimentos em determinados países.

Estão em confronto dois argumentos: um de pendor mais liberal – indexado ao apelo da restrição das funções do Estado – em que o aumento da competitividade das empresas e países se encontra hipotecada pela rigidez dos mercados de trabalho, e outro de pendor social-democrata que embora aceite o princípio de liberalização dos mercados mantém a indispensabilidade de conservar o Modelo Social Europeu e a promoção da inclusão social.

Decorrente do atual contexto a palavra “precariedade” tornou-se parte integrante dos discursos relativos à presente realidade laboral. Importa, contudo, efetuar a destrição entre “precariedade do emprego” e “precariedade do trabalho”. A primeira diz respeito “(...)às situações em que o vínculo contratual não garante continuidade ou segurança, remetendo o trabalhador igualmente para uma situação de emprego precária”, a segunda designa “a situação de um trabalhador que possui um baixo nível de satisfação com os aspetos intrínsecos ao seu trabalho, nomeadamente o interesse do trabalho, os seus níveis de remuneração, reconhecimento social e existência de situações de stress ou angústia” (Morais, Chaves & Batista, 2010).

Ao examinar-se a concetualização da noção de “precariedade do emprego” são quatro as dimensões que nela confluem: (i) a dimensão temporal – empregos cuja duração temporal é reduzida (contratos a prazo e a tempo parcial), inexistente ou de difícil previsão em termos de continuidade) – (ii) a dimensão organizacional – um emprego é tão mais inseguro, quanto menor for a intervenção do trabalhador sobre as condições, rendimentos e ritmos da sua atividade – (iii) a dimensão social – são tidos como precários os empregos onde os níveis de proteção legal e social são baixos – e (iv) a dimensão económica – são definidos como precários os empregos em que os salários são baixos potenciando situações de pobreza e “processos de inserção social deficitária” (Morais *et al.*, 2010).

Acresce clarificar que embora a duração e estabilidade do vínculo laboral seja um critério uniformizador e presente em diversos estudos, investigações e ensaios, distintos autores<sup>58</sup> introduzem a ideia de opcionalidade e constrangimento. No sentido de se cotejar se um emprego é precário torna-se fundamental, por um lado, saber se o

---

<sup>58</sup> Appay (1997) e Barker e Christensen (1998) mencionados por Morales *et al.* 2010.

mesmo é ou não temporário e se os indivíduos que nele ingressam o fazem por opção ou falta dela, por outro, observar as situações em que os trabalhadores por razões de instabilidade laboral se veem forçados a prosseguir trajetórias profissionais intermitentes e incoerentes.

Segundo Duarte (2004):

“a precariedade remete para um amplo e variado processo de vulnerabilidade material e existencial e constitui o cerne da *nova questão social* numa sociedade em que o acesso ao mercado de trabalho se tornou um problema social, gerando diferenciações suplementares entre os assalariados e fragmentando os suportes jurídicos e identitários” (pp.12-13)

A falta de acesso a um trabalho remunerado, que no contexto atual, não se encontra assegurado nem garantido - atendendo à generalização da insegurança no emprego – cria dificuldades e impossibilita que os indivíduos planeiem as suas trajetórias profissionais e projetos de vida a longo prazo, dada a imprevisibilidade e incerteza que representam a contemporaneidade. Robert Castel considera os contratos precários, formas de retrocesso social com consequências nefastas em termos de coesão social (Morais *et al.*, 2010; Duarte, 2004). Para Bourdieu a incerteza do futuro originada pela instabilidade inibe a projeção nele e constrange os investimentos de natureza material, social e afetiva em termos de curto e médio prazo (Duarte, 2004). A precariedade consubstanciaria uma nova forma de dominação assente na criação de um estado propagado e duradouro de insegurança, cujo propósito redundaria na submissão e aceitação da exploração por parte dos trabalhadores. Na ótica de Ulrich Beck (2000), o trabalho remunerado é um elemento essencial em termos de referência identitária e um fator primordial de inclusão social, contudo, a sua asseveração pode indiciar uma visão “menos pessimista”, ao perspetivar a:

“(...)instabilidade do mundo atual como uma oportunidade para se desenvolverem novas ideias e novos modelos de trabalho com o objetivo de se transformar a instabilidade numa descontinuidade da vida positiva e enriquecedora (...) a instabilidade ao proporcionar uma sensação de se poderem conquistar novas oportunidades bem como a ideia de elas serem muitas (...) oferece um forte sentido de liberdade na definição da identidade” (Duarte, 2004, p.14).



As visões mais moderadas ou otimistas são menos comuns e assentam em diferentes pressupostos. Moraes *et al.* (2010) referem que a precariedade poderá ser vivenciada por muitos assalariados, particularmente pelos que incorporam o «modelo de competência» como algo positivo e motivador. Algumas teses sustentam que a instabilidade pode potenciar a liberdade em termos de determinação da identidade e da trajetória profissional, ao não impor o comprometimento e o constrangimento de um emprego fixo (Duarte, 2004). Outras advogam que caso a precariedade surja associada à perda da centralidade do trabalho remunerado e ao investimento noutras esferas de atividade, tal não promove efeitos assoladores. Em determinadas circunstâncias serão os próprios indivíduos (as gerações de trabalhadores mais jovens e qualificados) que procurarão relações contratuais mais flexíveis e precárias, sendo encaradas com alguma naturalidade e tidas como normais, ou por ausência de referenciais históricos onde a realidade das relações laborais assentava em proposições diferentes, ou por decisão meramente estratégica de inserção no mercado de trabalho e progressão profissional (Duarte, 2012; Moraes *et al.*, 2010).

### **V.3.2. O discurso e a gramática veiculados no quadro do “*novo espírito do capitalismo*”**

Para a compreensão das alterações ocorridas ao nível do capitalismo, do seu modo de produção e do seu espírito não poderíamos deixar de mencionar o contributo de Boltanski e Chiapello (1999; 2005).

Estes autores advertem que após os anos 70 não estamos, apenas, perante uma crise do modo de produção do capitalismo. Estamos, também, perante uma crise da crítica ao capitalismo. A sua teoria da justificação analisa a correlação entre uma dada literatura de gestão dirigida a executivos e as formas de organização e controlo das empresas. Pretendem aferir o motivo, pelo qual, os indivíduos – no caso concreto, os executivos – aderem ao atual modelo de acumulação capitalista, caracterizado pela redução das horas de lazer e descanso e pelo incremento das horas de trabalho e do tempo dedicado, de forma direta ou indireta, aos negócios da empresa (Duarte, 2012).

Identificam três espíritos distintos. Estaríamos na asserção dos autores a experienciar o terceiro espírito – o “*novo espírito do capitalismo*” – que seria isomorfo em relação ao capitalismo globalizado, que põe em prática novas tecnologias e que

oferece, simultaneamente, garantias de segurança e razões de ordem moral para se fazer o que se faz.

“The «*spirit of capitalism*» is the ideology that justifies people’s commitment to capitalism, and which renders this commitment attractive. It is a necessary construct because in many ways, capitalism is an absurd system: wage earners have lost ownership of the fruits of their labour as well as any hope of ever working other than as someone else subordinated. As for capitalist, they find themselves chained to a never-ending and insatiable process. For both the protagonists, being part of the process of capitalism is remarkably lacking in justification” (Chiapello e Fairclough, 2002, p. 186)

O sistema de acumulação capitalista requer o comprometimento de todos os agentes envolvidos, embora somente uma pequena parte destes consiga verdadeiramente dele tirar proveito. Esta situação pode gerar sentimentos adversos e resistência em termos de uma efetiva adesão. A manutenção deste sistema pressupõe um elevado grau de compromisso da parte dos trabalhadores, em particular dos gestores. A qualidade do compromisso depende não só de estímulos económicos, mas também da perceção de que o coletivo poderá usufruir das vantagens que derivam do próprio sistema. Deste modo ao encararmos-lo enquanto *ideologia*<sup>59</sup>, apreenderemos que o seu papel é o de convencer e de influir na adesão dos indivíduos a um conjunto de crenças, que este representa, e que dão sentido à realidade. Nesta perspetiva o conceito de *ideologia* está intimamente relacionado com o conceito de *legitimação* de Weber, para quem a dominação e a submissão pressupõe a crença do dominado na legitimidade do dominante. A *ideologia* é um dos vetores centrais desta *legitimação*, embora Weber não se refira na sua obra explicitamente a este conceito (Ricoeur, 1997).

Estes autores focalizam a sua análise nos discursos e na gramática presente nas revistas de gestão e nos manuais de desenvolvimento pessoal elaborados, não só para os gestores, mas também para os trabalhadores em geral. Concordamos com Lapa (2006)

---

<sup>59</sup> “An ideology is a system of ideas, values and beliefs oriented to explaining a given political order, legitimizing existing hierarchies and power relations and preserving group identities. Ideology explains both the horizontal structure (the division of labour) of a society and vertical structure (the separation of rulers and ruled), producing ideas which legitimize the latter, explaining in particular why one group is dominant and another dominated, while one person gives orders in a particular enterprise while another takes orders” (Chiapello e Fairclough, 2002, p. 187).

quando compara os produtores destes textos, a *profetas* no sentido que Bourdieu lhes confere:

“O profeta traz ao nível do discurso ou da conduta exemplar, representações, sentimentos e aspirações (...) a profecia legitima práticas e representações que têm em comum apenas o facto de serem engendradas pelo mesmo *habitus* (próprio de um grupo ou de uma classe) e que por esta razão podem ser vividas na experiência comum (...) porque a própria profecia tem como princípio gerador e unificador um *habitus* objetivamente coincidente com o dos seus destinatários” (Bourdieu citado em Lapa, 2006 p.8).

Ainda que com um alcance diferenciando geográfica e organizacionalmente, tem-se assistido desde finais dos anos 70 a uma difusão e proliferação deste tipo de literatura. As denominadas “práticas de sucesso” são profusamente divulgadas e replicadas. Entendemos que esta profusão pode ser interpretada, simultaneamente como uma forma de legitimação e de dominação simbólica. Por um lado, porque, num contexto de flexibilização e de risco este tipo de literatura fornece, empregando a expressão de Amândio (2006), uma “grelha de leitura” que confere, não só inteligibilidade ao mundo social, simplificando-o, como fornece orientações aos indivíduos sobre como se adaptarem a esta realidade: “trata-se de um código portador de valores, ou dito de outro modo, de imperativos normativos (que indicam o que se deve ser). (...) esses valores, normas e condicionamentos expressos nos discursos propõem ao leitor disposições específicas para agir, sentir, avaliar e pensar”.

Estamos em crer que este processo traduz aquilo que Wacquant (1996) designa de “rearmamento do empregado”, no sentido em que reforça a sua segurança ontológica. Por outro, porque ainda que o espírito do capitalismo seja um sistema ideológico (composto por regras sociais), é organizado pelos grupos dominantes, de que são parte integrante os “analistas simbólicos” ou “manipuladores de símbolos”, a que alude Reich (1993), que empregam estes instrumentos cognitivos, normativos e morais como veículo de naturalização e sedimentação do novo capitalismo (Amândio, 2006; Lapa, 2006).

Ao focar-se na análise daquilo que denomina de “gestão de si”, Sofia Amândio (2006), identifica nos textos de revistas de gestão nacionais que examinou, algumas das

dimensões que se congregam nesta noção. Enunciamos algumas dessas dimensões, porquanto, entendemos que sustentam o nosso argumento inicial: (i) *individualidade, autonomia e responsabilidade* – o indivíduo é responsável pelas suas escolhas, pela sua performance, pelo seu comprometimento a nível profissional; (ii) *autoconhecimento, autoavaliação e autocontrolo* – só conhecendo-se e autoavaliando-se é o que indivíduo consegue quantificar o grau de performance que consegue alcançar; (iii) *aprendizagem ao longo da vida* – os indivíduos deve empenhar-se no seu «desenvolvimento pessoal» e num processo de aprendizagem contínua, a formação deve ser encarada como uma forma de capitalização do diploma, como ferramenta de empregabilidade e de competitividade nas empresas; e (iv) *carreira e autorrealização* – a carreira é um valor em si, é através dela se adquirem as competências necessárias para realização da individualidade, o sucesso e a *autorrealização* dependem unicamente da performance individual.

Estas dimensões estão, no nosso entender, eminentemente relacionadas com os valores de natureza intrínseca sobre os quais nos debruçamos nesta pesquisa. Cremos que a ênfase da importância das recompensas intrínsecas – “um trabalho interessante”, “um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos” e “um trabalho que permita ter autonomia” – por parte do universo que observámos, esteja associada aos modos de agir, sentir e pensar veiculados na literatura a que temos feito referência, que invoca e exalta a subjetividade e a autonomia dos sujeitos. O discurso empregue apela, segundo Kovács (2006, p.47): “a uma moral individualista baseada na realização do indivíduo, na sua criatividade, no seu empenhamento”. O resultado da sua difusão culmina na aplicação de um conjunto de medidas e de práticas de gestão nas organizações que valorizam os indivíduos que se envolvem permanentemente em novos projetos, demonstram um elevado grau de flexibilidade, dispõem de boas competências de relacionamento interpessoal e de comunicação, agem de forma autónoma demonstrando ser confiáveis (Rosenfield, 2011)<sup>60</sup>.

A proposição que explicitámos no parágrafo anterior, encontra eco nas palavras de Roe e Ester (1999, p. 5) quando afirmam que: “this especially holds in contemporary globalized business life. In this way modern work practices and standards may generate

---

<sup>60</sup> Na contemporaneidade o trabalhador tornou-se: “seu próprio empreendedor, ao dispor de suas próprias competências e seus recursos emocionais a serviço de projetos individualizados” (Rosenfield, 2011 p.247).

work-related values (...)”. Não obstante, o facto de existir ainda pouca evidência empírica que sustente esta asserção, o estudo desenvolvido por Selmer e de Leon (1996) acerca da “aculturação organizacional”, demonstra que as corporações multinacionais desempenham um importante papel na transmissão de valores.

## Conclusão

Na maioria dos casos estamos perante um grupo particular de diplomados do ensino superior – numa fase semelhante de transição para o mundo do trabalho – caracterizado por uma homogeneidade quanto ao nível de instrução e ao ciclo de vida. Apesar desta similitude, verificámos que esta população é internamente heterogénea. As origens sociais são distintas e, conseqüentemente, o volume de recursos que detêm a montante da sua inserção profissional.

Questionámos, primeiramente, quais os valores do trabalho exaltados por estes diplomados. Concluimos que excetuando as aspirações estatutárias (expressas em “um trabalho que permita aceder a uma condição social prestigiada”), todos os aspetos valorizáveis no trabalho são profusamente sublimados pela generalidade dos inquiridos. A referida constatação não é, contudo, surpreendente pois é convergente com os resultados obtidos junto de outras populações de diplomados portugueses (Chaves, 2010)<sup>61</sup> e também com os resultados dos estudos internacionais de Johnson (2001) e Marini, Fan, Finley & Beutel (1996), apesar de se concentrarem em populações com níveis habilitacionais inferiores, concretamente estudantes do ensino secundário.

Perante a segunda questão que colocámos relacionada com uma possível convergência quanto ao seu quadro de valores, não obstante a heterogeneidade interna que caracteriza o universo, a resposta é afirmativa. A valorização média que os indivíduos atribuem a “um trabalho que permita manter a autonomia financeira face aos pais”, é mais elevada do que a que atribuem a qualquer outra recompensa do trabalho (9,2 numa escala gradativa de 10 pontos). Outro aspeto convergente que identificámos diz respeito à notória valorização das recompensas intrínsecas quando cotejadas com as de índole extrínseca. As médias de valorização que os indivíduos atribuem ao “trabalho interessante” (no total, 9 pontos), a “um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos” (8,9) e um “trabalho que permita ter autonomia” (8,7), ultrapassam as obtidas pelas recompensas extrínsecas, isto é, as atribuídas a “um trabalho com boas oportunidades de progressão profissional e de carreira” (8,4), a “um trabalho que

---

<sup>61</sup> Machado Pais (1998, pp.22-23) aludindo ao caso dos jovens portugueses, e perante resultados que reforçam a tendência para a valorização simultânea de valores extrínsecos e intrínsecos, assevera que tal decorre de uma relativização da ética do trabalho: “(...)as funções instrumentais do trabalho seguem a par com as funções expressivas (o trabalho como busca de liberdade, autonomia, criatividade).”

permita auferir rendimentos elevados” (7,8) e mais surpreendentemente a “um trabalho seguro e estável” (8,5).

Formulámos hipóteses de inspiração maslowiana, no sentido de aferir quais os aspetos responsáveis pela variação dos níveis de importância atribuídos às recompensas intrínsecas e extrínsecas, no seio desta população. Tomando-as como ponto de partida procurámos aferir o potencial explicativo *da classe social do agregado familiar de origem, do nível de escolaridade dos progenitores e da situação objetiva perante o mercado de trabalho* (sintetizada na variável *tipos de inserção profissional*), na variação da importância conferida aos valores intrínsecos e extrínsecos. As hipóteses formuladas resistiram mal aos testes empíricos. Comprovámos que junto desta população de diplomados a importância conferida aos valores intrínsecos e extrínsecos não varia de forma significativa em função das diferentes origens sociais, recursos que detêm a montante da sua inserção profissional e do tipo de inserção. Em suma, foi possível constatar: (i) a sobrevalorização acentuada dos valores intrínsecos, sobretudo de “um trabalho interessante”, face a recompensas extrínsecas; (ii) que esta valorização proeminente é transversal; e (iii) que o grau de importância que lhes é concedido varia de forma muito pouco significativa em função das variáveis independentes que considerámos.

Chegados a este ponto confrontámo-nos com um novo problema. Como explicar, então, a valorização destacada e transversal das recompensas intrínsecas, mesmo no caso dos diplomados que ocupam, na estrutura ocupacional, posições caracterizadas por maior vulnerabilidade e instabilidade?

No sentido de ultrapassarmos este obstáculo, decidimos complementar a nossa pesquisa utilizando metodologias qualitativas. Realizámos 20 entrevistas em profundidade a uma subamostra extraída do nosso universo. Procurámos, deste modo, explorar o conteúdo atribuído pelos indivíduos aos valores intrínsecos, uma vez que o conhecimento do significado que lhes é atribuído tem sido pouco explorado na análise sociológica, não fazendo pois jus à sua aparente relevância no conhecimento das relações subjetivas que os sujeitos estabelecem com o trabalho.

A análise do conteúdo das entrevistas levadas a cabo permitiu reforçar que estes diplomados concedem uma importância assinalável aos valores intrínsecos. Não obstante os díspares percursos de inserção (constrangimentos e oportunidades

experienciados nesse processo), os argumentos que são mobilizados pela maioria dos diplomados para sustentar a importância que concedem às recompensas intrínsecas, em especial a “um trabalho interessante”, são comuns. Partilham referenciais de significação e os vocábulos utilizados para consubstanciar o conteúdo outorgado ao epíteto “interesse” são recorrentes. A aquisição de “novos conhecimentos” está intimamente relacionada com o interesse que reveste a atividade profissional desempenhada e reflete, no nosso entender, a interiorização de que a aprendizagem em diversos contextos deve ser uma constante na vida dos indivíduos. A abordagem de Alves (2012, p.7) ajuda a explicar a importância conferida a este aspeto ao referir: “na contemporaneidade a apologia da aprendizagem ao longo da vida no quadro das políticas educativas surge estreitamente associada à ideia de que a empregabilidade depende, essencialmente do próprio sujeito e da sua qualificação (...)”. Apesar dos diplomados considerarem importante a posse de “um trabalho que permita ter autonomia”, enfatizam a importância de saber trabalhar em equipa. A ênfase simultânea da “autonomia” e do “trabalho em equipa” poderá não corresponder necessariamente a um paradoxo. Contudo, entendemos que esta questão terá de ser explorada com maior profundidade no futuro, pois como refere Kovács (2006, p.53): “A difusão do trabalho em equipa, em si, não significa o aumento da autonomia no trabalho. O trabalho em equipa pode comportar níveis de autonomia individual e de grupo muito diferentes”.

Desenvolvemos três hipóteses interpretativas, interligadas entre si, no sentido de procurar compreender estes resultados. Explorámos três vias: (i) transição dos valores preponderantes na nossa sociedade, de pendor “materialista” para “pós-materialista”; (ii) influência dos processos de socialização primária e secundária na interiorização e difusão dos valores intrínsecos; (iii) disseminação, institucionalização e interiorização da gramática presente nos discursos veiculados no quadro do *novo espírito do capitalismo*.

Continuamos a rever-nos nos pressupostos de Inglehart, pois tudo indicia a interiorização por parte do universo observado de valores pós-materialistas. Um dos aspetos destacados por este autor é o papel da socialização primária na transmissão dos valores intergeracionalmente. Outro postulado teórico que importa lembrar é o de Johnson e Elder (2002) e de Lindsay e Knox (1984) para quem a valorização das recompensas intrínsecas é também resultado da socialização escolar. Partindo destes



pressupostos cremos que a instituição escolar, pela sua função socializadora, e o currículo de estudos poderão ser elementos importantes para a explicação da transmissão e inculcação da valorização dos valores intrínsecos. Reconhecemos, contudo, que esta pressuposição requer maiores aprofundamentos em investigações futuras.

Os discursos veiculados pelos entrevistados espelham, no nosso entender, a interiorização de novas formas de pensar e agir em relação ao trabalho.

Na contemporaneidade as relações laborais são pautadas pelo risco, pela precariedade, flexibilidade, polivalência, mobilidade e pela adaptabilidade, características enfatizadas e valorizadas pelo discurso e pela gramática associada ao “novo espírito do capitalismo”. Espera-se que um trabalhador assuma um compromisso consigo mesmo e com a sua carreira profissional. Na perspetiva de Rosenfield (2011, p.249): “A gestão de si mesmo e o sucesso pessoal são condições de permanência e ascensão, não há segurança de êxito senão sob a forma de fortalecimento do “eu” e na crença moral do reconhecimento do valor do seu trabalho”. A finalidade estratégica das novas práticas de gestão – assentes na individualização das carreiras, da formação, da informação, da comunicação, na avaliação constante das potencialidades pessoais, a glorificação da subjetividade, e na responsabilidade individual no trabalho – é de reforçar a mobilização coletiva dos recursos humanos em prol dos objetivos das empresas (Kovács, 2006, p.47). Estes apelos configuram, neste sentido e em última instância, uma forma de instituir novas formas de controlo: “Ao atacar a burocracia rígida [característica da era fordista] e enfatizar o risco, afirma-se, a flexibilidade dá mais liberdade às pessoas para moldar a sua vida. De facto a nova ordem [da racionalização e do capitalismo flexíveis] institui novos controlos, em vez de abolir pura e simplesmente as regras do passado” (Sennet, 2001 p.8). De acordo com Sennet (2001 [1999]) o risco e a sua assunção “são uma necessidade diária suportada pelas massas”. Os trabalhadores do “novo capitalismo” estão mais sujeitos a trajetos profissionais descontínuos, à mudança e ao risco de falhar. Na assunção de alguns autores a precariedade consubstanciaria uma nova forma de dominação assente na criação de um estado propagado e duradouro de insegurança, cujo propósito redundaria na submissão e aceitação da exploração por parte dos trabalhadores (Duarte, 2004).

O contexto que descrevemos é paradoxal. Por um lado, as trajetórias profissionais assumem um caráter de crescente provisoriedade e estão sujeitas a uma

maior instabilidade, assentando em vínculos laborais precários e flexíveis que tendem a generalizar-se. O trabalho estável e seguro tende a assumir o estatuto de bem escasso. Tudo faria supor que fossem as recompensas extrínsecas do trabalho as mais valorizadas, no caso do universo que estudámos. Ao invés são os valores intrínsecos que assumem um carácter sobressaliente quando cotejados com os valores extrínsecos.

O nosso argumento é o de que os indivíduos através da enfatização dos aspetos intrínsecos do trabalho, criam aquilo que Gaulejac designou de *estratégias identitárias de defesa* (Queiroz, 2005). Visam através destas estratégias assegurar a sua sobrevivência psíquica. “O risco e a aventura aparecem como um novo «bem viver», sem poder coercitivo e livre das amarras da heteronomia típica da organização do trabalho” (Rosenfield, 2011, p.249). Procuram anular os aspetos menos favoráveis, construindo uma ilusão em relação ao mundo do trabalho, assente no gosto e na satisfação das aspirações intrínsecas, acionando: “um mecanismo psicológico de denegação e fuga da realidade que lhes permite preservar uma imagem ideal de si próprios que possam estimar” (Queiroz, 2005, p.136).

Esta pesquisa mais do que um ponto de chegada, afigura-se-nos como um novo ponto de partida. Algumas das questões que levantámos carecem de maiores desenvolvimentos e aprofundamento no futuro, contribuindo para o conhecimento científico das relações subjetivas que os indivíduos estabelecem com o trabalho.

## Bibliografia

- Albarrelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Allport, G., & Vernon, P. (1931). *Study of values. A scale for measuring the dominant interests in personality*. Boston: Houghton Mifflin.
- Almeida, J. F., Almeida, P., Casanova, J., Costa, A., Machado, F., Martins, S., & Mauritti, R. (2003). *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*. Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, J. F., Costa, A. F., & Machado, F. L. (1988). Famílias, estudantes e universidade: painéis de observação sociográfica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4, 11-44.
- Alves, G. (2011). Terceirização e acumulação flexível do capital: notas teórico-críticas sobre as mutações orgânicas da produção capitalista. *Revista Estudos de Sociologia*, 16, 31, 409-420. Laboratório Editorial / FCLAr.
- Alves, M. G. (1998). Inserção na vida ativa de licenciados: a construção de identidades sociais e profissionais. *Revista Sociologia – Problemas e Práticas*, 16, 131-147.
- Alves, M. G. (2003). A Inserção Profissional de Diplomados do Ensino Superior Numa Perspectiva Educativa: o Caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia. *Tese de Doutoramento*. FCT Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, M. G. (2005). Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados, mestres e doutores. *Revista Interações*, 1, 179-201.
- Alves, M. G. (2007). *A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da faculdade de ciências e tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alves, M. G. (2009). Ensino Superior, Trabalho e Emprego na atual sociedade do risco. *Revista Sociologia – Problemas e Práticas*, 59, 107-124.
- Alves, M. G. (2010). A inserção profissional de graduados em Portugal: notas sobre um campo de investigação em construção. In A. P. Marques, & M. G. Alves, *Inserção profissional de graduados em Portugal* (pp. 31-48). Viila Nova de Famalicão: Húmus.

- Alves, M. G. (2012). Aprendizagem ao longo da vida e transições educativas e profissionais: os diplomados de ensino superior em tempos de incerteza. *Atas do VII Congresso de Sociologia*.
- Alves, N. (2000). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1994-1998*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alves, N. (2005). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999-2003*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: Educa.
- Alves, N. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias*. Lisboa: Educa.
- Amândio, S. (2006). Trajetórias profissionais codificadas: a imprensa de gestão «de si». *Revista Fórum Sociológico*, 15-16, 103-120.
- Andrisani, P. J., & Miljus, R. C. (1976). A multivariate analysis of individual differences in preferences for intrinsic versus extrinsic aspects of work among national samples of young and middle-aged workers. *Conference proceedings, American Sociological Association Meeting*. Nova Iorque.
- Bajoit, G., & Franssen, A. (1997). O trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*, 5-6, 76-95.
- Ball, I., Farnill, D., Beiers, V., & Lindorff, M. (1989). A comparison of work related values of personnel officers and career workers. In B. Fallon, H. Pfister, & J. Brebner, *Advances in industrial organizational psychology* (pp. 405-413). Amesterdão: Elsevier.
- Bardin, L. ([1977] 2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições, 70.
- Barkow, J., Cosmides, L., & Tooby, J. (1992). *The adapted mind: evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Baudelot, C., & Gollac, M. (2003). *Travailler pour être heureux? Le Bonheur et le travail en France*. Paris: Fayard.
- Beck, U. (2000). *The Brave New World of Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bell, D. (1973). *The coming of Postindustrial Society*. Nova Iorque: Basic Books.
- Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D., Meyer, J., & Wong, S. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula: 1920-1987. *American Sociological Review*, 56, 85-100.

- Béret, P. (1992). Mobilité, investissement et projet: quelques réflexions théoriques. In L. Coutrot, & C. Dubar, *Cheminements professionnels et mobilités sociales* (pp. 344-358). Paris: La Documentation Française.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: um livro sobre sociologia do conhecimento* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Ed. Nathan.
- Bogdan, R., & Blikem, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, L., & Chiapello, É. (2005). The new spirit of capitalism. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 28, 3-4, 161-188. Springer Science + Business Media, LLC.
- Bourdieu, P. (2010[1979]). *A distinção*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1989 [1984]). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1996). La double verité du travail. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 114, 89-90.
- Boyer, R. S. (1995). *Théorie de la Régulation – L'état des Savoirs*. Paris: Éditions La Découvert.
- Brief, A. P. (1998). *Attitudes in and Around Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cabral, A. (2014). A inserção profissional dos diplomados do ensino superior: conciliação e conflito na relação entre o trabalho e. *Tese de Doutoramento*. FCSH-UNL.
- Cabral, M. V., Vala, J., & Freire, J. (2000). *Trabalho e Cidadania*. Lisbon: ICS/ISSP.
- Caetano, A., Tavares, S., & Reis, R. (2003). Valores do trabalho em Portugal e na União Europeia. In J. Vala, M. Villaverde Cabral, & A. Ramos (orgs.), *Valores sociais: mudanças e constrastes em Portugal e na Europa* (pp. 429-490). Lisboa: ICS.
- Calmand, J., & Hallier, P. (juin de 2008). Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active. *Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)*, n° 253.
- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e Mercado no século XX: Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cardoso, L. A. (2011). A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*, 23, 2, 265-295. USP - Universidade de São Paulo.

- Casanova, J. L. (1995). A "teoria da prática" - uma prática menos teorizada? *Sociologia - Problemas e Práticas*, 17, 61-73.
- Centers, R., & Bugental, D. E. (1966). Intrinsic and Extrinsic Motivations among Different aspects of the working Population. *Journal of Applied Psychology*, nº 50, pp. 193- 97.
- Chanfrault-Duchet, T. M. (1988). Le système interactionnel du récit de vie. *Sociétés, Revue des sciences humaines et sociales*, 18, 26-31.
- Charlot, B., & Glasman, D. (1998). *Les jeunes, L'insertion, L'emploi*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chaves, M. (2007). Jovens Advogados de Lisboa: Uma inserção profissional díspar. Lisboa: FCSH-UNL, tese de doutoramento.
- Chaves, M. (2010). *Confrontos com o trabalho entre jovens advogados. As novas configurações da inserção profissional*. Lisboa: ICS.
- Chaves, M. (2011). Relações subjetivas com o trabalho entre jovens graduados em inserção: uma incursão teórico-empírica sobre a centralidade do trabalho na vida. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Brasil: Universidade federal da Bahia (UFBA).
- Chaves, M., & Morais, C. (2008). Relatório sobre o percurso dos licenciados da FCSH – UNL que concluíram os cursos no ano 2002. Lisboa: FCSH-UNL.
- Chaves, M., & Morais, C. (2013). Uma inserção profissional desigual: O caso dos licenciados na UL/UNL. In C. Balsa, L. Rodrigues, A. Cardoso, & M. Soulet, *Ação Pública e Problemas Sociais em Cidades Intermédias* (Vol. 7, pp. 57-78).
- Chaves, M., & Morais, C. (2014). Nivelção e desigualdade na inserção profissional de diplomados do ensino superior. *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, 76, 87-108.
- Chaves, M., & Nunes, J. S. (2012). Mapeando e explicando as disparidades de aspirações profissionais entre diplomados. *Atas do VII Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia*.
- Chaves, M., Ramos, M., & Santos, R. (2013). Convergences and disparities of work orientations among recent graduates in Southern Europe: the Portuguese case. (*não publicado*).
- Cherrington, D. J. (1980). *The Work Ethic: Working Values and Values that Work*. New York: Amacom.

- Chiapello, E., & Fairclough, N. (2002). Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse & Society*, 13, 2, 185-208.
- Costa, A. F., Machado, F. L., & Almeida, J. (1990). Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade. *Análise Social XXV*, (105-106), pp. 193-221.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação»? *Educação, Sociedade e Culturas*, 16, 133-169.
- De Gaujelac, V. (2001/2). Sociologues en quête d'identité. *Cahiers internationaux de sociologie*, 111, 355-362. Presses Universitaires de France.
- DeMartis, L. (2006). *Compêndio de Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Dose, J. (1997). Work values an integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, n° 70, pp. 219-41.
- Duarte, A. M. (2004). Precariedade e identidades. Questões para uma problemática. *Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. APS - Associação Portuguesa de Sociologia.
- Duarte, J. R. (2012). A carreira é sua, o emprego é deles – os discursos de empregabilidade na revista “Você S/A”. *Atas do III Encontro Internacional das Ciências Sociais*. UFPel - Universidade Federal de Pelotas .
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Collin.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*, 19, 62, 13-30. Campinas.
- Dubar, C. (2000). *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 7, 23-36.
- Dubar, C. (2006). *Faire de la sociologie. Un parcours d'enquêtes*. Paris: Éditions Berlin.
- Durham, W. H. (1991). *Coevolution: genes, culture and human diversity* . Stanford: Stanford University Press.

- Elizur, D. (1984). Facets of work values: A structural analysis of work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 69, 379-389.
- Elizur, D. (1991). Work and nonwork relations: The conical structure of work and home life relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 21-38.
- Elizur, D., & Sagie, A. (1999). Facets of Personal Values: A Structural Analysis of Life and Work Values. *Applied Psychology: An International Review*, n° 48, pp. 73-87.
- Elizur, D., Borg, I., Hunt, R., & Beck, I. (1991). The structure of work values: A cross cultural comparison. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 21-38.
- Emediato, C. (1978). Educação e transformação social. *Análise Social*, XIV, 54 2º, 207-217.
- England, G., & Lee, R. (1974). The relationship between managerial values and managerial success in the United States, Japan, India and Australia. *Journal of Applied Psychology*, 74, 80-85.
- Finger, M. (1989). *Apprendre une issue*. Lausanne: LEP.
- Flacher, B. (2008). *Travail et intégration social* (2ª ed.). França: Bréal.
- Flanagan, R., Strauss, G., & Ulman, L. (1974). Worker discontent and work place behavior. *Industrial Relations*, N° 13, pp. 101-23.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8, 1, 5-16.
- Freire (org.), J. (2009). *Trabalho e relações laborais*. Lisboa: ICS.
- Freire, J. (2000). Orientações sobre modelos de trabalho e percepções sobre condições sociais, técnicas e económicas do trabalho. In M. Villaverde Cabral, & J. e.-o. Freire, *Trabalho e Cidadania* (pp. 15-45). Lisboa: ICS.
- Freyssinet, J. (1997). *Le Temps De Travail En Miettes - Trente Ans De Politique De L'emploi et de Négociation Collective*. França: L'Atelier.
- Frieze, I. H., Olson, J. E., & Murrell, A. J. (2006). Work values and their effect on work behavior and work outcomes in female and man managers. *Sex Roles*, n° 54, pp. 83-93.
- Furnham, A., Bond, M., Heaven, P., Hilton, D., Loebe, T., Masters, J., . . . Van Daalen, H. (1993). A comparison of protestant work ethic beliefs in thirteen nations. *Journal of Social Psychology: Political, Racial and Differential Psychology*, 133, 2, 185-197.
- Galland, O. (1984). Precarité et entrées dans la vie. *Revue Française de Sociologie*, XXV, 1, 49-66.



- Galland, O. (1985). Formes et transformations de l'entrée dans la vie adulte. *Sociologie du travail*, 1, 31-52.
- Gellner, E. (1993). *Nações e Nacionalismos*. Lisboa: Gradiva.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática* (3ª Edição ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2001 [2009]). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giorgi, L., & Marsh, C. (1990). The protestant work ethic as a cultural phenomenon. *European Journal of Social Psychology*, 20, 499-517.
- Gonçalves, A. (2001). *As Asas do Diploma*. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, A., Almeida, L. d., Vasconcelos, R., & Caíres, S. (2001). *Da Universidade para o Mundo do Trabalho*. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, M. M. (2012). *Educação, Trabalho e Família: Trajectórias de Diplomados Universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas de escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- Graneheim, U., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 2, 105-112.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Guimarães, R. C., & Sarsfield Cabral, J. A. (2007). *Estatística* (2ª Edição ed.). McGraw-Hill.
- Gurin, G., Veroff, J., & Feld, S. (1960). *Americans View of Their Mental Health*. New York: Basic Books.
- Hall, D. T. (1971). A Theoretical Model of Career Sub identity Development in Organizational Settings. *Organizational Behavior and Human Performance*, nº 6, pp. 50-76.
- Hall, D. T., & Nougaim, K. E. (1968). An Examination of Maslow's Need Hierarchy in an Organizational Setting. *Organizational Behavior and Human Performance*, nº 3, pp. 12-35.
- Halman, L. (1996). Individualization and the fragmentation of work values- evidence from European Values Study. In R. (. de Moor, *Values in Western Societies* . Tilburg: Tilburg University Press.
- Halman, L. (1999). European and their work orientations. *Work and Organization Research Centre*. Tilburg University Press.

- Harry, J. (1975). Occupational Level and the Love of Money. *Sociological Focus*, nº 8, pp. 181-90.
- Harvey, D. (1992). *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola.
- Henry, P., & Moscovici, S. (1968). *Problèmes de l'analyse de contenu*. Paris: Didier/Larrousse.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Bervely Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1984). the cultural relativity of the quality of life concept. *Academy of Management Review*, 9, 389-398.
- Hofstede, G. (1991). *Culture and Organizations*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1994). *Uncommon sense about organizations, cases, studies and field observations*. Londres: Sage.
- Holland, J. L. (1976). Vocational Preferences. In M. D. Dunnett, & L. M. Hough, *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 512-570). Chicago: Rand McNally.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and Their Work*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Inglehart, R. (1971). The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. *American Political Science Review*, 65, 4, 991-1017.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among western publics*. Princetown: Princetown University Press.
- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Societies*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Post-Modernization. Value Change in 43 Societies*. . Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change and Democracy*. New York: Cambridge University Press.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2010). Changing Mass Priorities: The Link between Modernization and Democracy. *Perspectives on Politics*, 8, 551-567.
- Inkeles, A. (1983). *Exploring Individual Modernity*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- Inkeles, A., & Smith, D. (1974). *Becoming Modern: Individuak Changes in Six Develping Societies*. Cambrigde, MA: Harvard University Press.

- Iversen, R., & Farber, N. (1996). Transmission of family values, work, and welfare among poor urban black women. *Work and Occupations*, 23, 437-469.
- Jacobs, J. A., Karin, D., & McClelland, K. (1991). The Dynamics of Young Men's Career Aspirations. *Sociological Forum*, n° 6, pp. 609-39.
- Jesuíno, J. (1993). O Trabalho. In L. França, *Portugal, valores europeus, identidade cultural*. Lisboa: IED.
- Johnson, M. K. (2001). Job values in the young adult transition: stability and change with age. *Social Psychology Quarterly*, n° 64, pp. 297-317.
- Johnson, M. K. (2002). Social origins, adolescent experiences and work value trajectories during the transition to adulthood. *Social Forces*, n° 80(4), pp. 1307-1341.
- Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2002). Educational Pathways and Work Value Trajectories. *Sociological Perspectives*, 45, 2, 113-138.
- Johnson, M. K., & Mortimer, J. T. (2011). Origins and outcomes of judgments about work. *Social Forces*, n° 89(4), pp. 1239-60.
- Jones, E. L. (1985). *The European Miracle: Environments, Economics and Geopolities in the History of Europe and Asia* (3ª Edição ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalleberg, A. L. (1977). Work and job rewards: a theory of job satisfaction. *American Sociological Review*, n° 42(1), pp. 124-43.
- Kalleberg, A. L., & Stark, D. (1993). Career strategies in capitalism and socialism: work values and job rewards in the United States and Hungary. *Social Forces*, n° 72(1), pp. 181-85.
- Kanter, R. M. (1977). *Work and Family in the United States: A Critical Review and Agenda for Research and Policy*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kilpatrick, F. P., Cummings, M. C., & Jennings, M. K. (1964). *The Image of the Federal Service*. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Kinnane, J. F., & Gaubinger, J. R. (1963). Life values and work values. *Journal of counseling Psychology*, 10, 362-367.
- Kohn, M. (1969). *Class and Conformity: A study in values*. Homewood: Dorsey.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1969). Class, Occupation, and Orientation. *American Sociological Review*, 34, 659-678.
- Kohn, M., & Schooler, C. (1983). *Work and personality: An Inquiry into the impact of social stratification*. Norwood: Ablex.

- Kovács, I. (2002). *As metamorfoses do emprego. Ilusões e problemas na sociedade de informação*. Oeiras: Celta.
- Kovács, I. (2004). Emprego flexível em Portugal. *Revista Sociologias*, 12, 32-67. Porto Alegre.
- Kovács, I. (2006). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 52, 41-65.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Lalanda, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, 148, 4, 871-883.
- Lapa, T. (2006). Quadros e trabalhadores no capitalismo flexível: uma abordagem cultural e Socio-cognitiva. *CIES e-working paper*, 15. CIES/ISCTE.
- Laureano, R. M. (2013). *Testes de Hipóteses com o SPSS: o meu manual de consulta rápida* (2ª Edição ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in work Organizations*. Monterey, California: Brooks Cole.
- Lerner, D. (1958). *The passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East*. Nova Iorque: Free Press.
- Lindsay, P., & Knox, W. E. (1984). Continuity and change in work values among young values. *American Journal of Sociology*, n° 89, pp. 918-31.
- Loscocco, K. (1989). The instrumentally oriented factory worker, myth or reality? *Work and Occupations*, 161, 3-25.
- Maag, G. (1991). *Gesellschaftliche Werte. Strukturen, Stabilität und Funktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Machado Pais, J. (. (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: ICS.
- Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. d., Casanova, J. L., & Almeida, J. F. (Outubro de 2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.
- Marini, M. M., Fan, P.-L., Finley, E., & Beutel, A. M. (1996). Gender and job values. *Sociology of Education*, n° 69, pp. 49-65.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, A. P. (2006). *Entre o diploma e o emprego. A inserção profissional de jovens engenheiros*. Porto: Afrontamento.

- Marques, A. P. (2010). Perspectivar a inserção profissional de graduados no contexto internacional. In A. P. Marques, & M. G. Alves, *Inserção profissional de graduados em Portugal* (pp. 13-30). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Martin, J. K., & Tuch, S. A. (1993). Black-White differences in the value of job rewards revisited. *Social Science Quarterly*, nº 74, pp. 884-901.
- Martins, A., Arroteia, J. A., & Gonçalves, M. (2002). *Sistemas de (des)emprego: trajectórias de inserção*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Nova Iorque: Free Press.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83, 1, 55-77. University of Chicago Press.
- Moore, W. E. (1969). Occupational Socialization. In D. A. Goslin, *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 861-83). Chicago: Rand McNally.
- Morais, C. (2012). Desigualdades Sociais no Trajecto Académico e na Inserção Profissional: o Caso dos Licenciados na UL/UNL. *Tese de Mestrado*. FSCH-UNL.
- Morais, C., Chaves, M., & Batista, S. (2010). A precariedade e os confrontos subjetivos com o emprego precário entre os diplomados de uma faculdade de ciências sociais e humanas. In A. P. Marques, & M. G. Alves, *Inserção profissional de graduados em Portugal* (pp. 233-258). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Mortimer, J. T., & Lorence, J. (1979). Work experience and occupational value socialization: a longitudinal study. *American Journal of Sociology*, nº 84(6), pp. 1361-85.
- Mortimer, J. T., Lorence, J., & Kumka, D. (1986). *Work, Family and Personality: Transition to Adulthood*. Norwood: Ablex.
- Mortimer, J., Pimentel, E. E., Ryu, S., Nash, K., & Lee, C. (1996). "Part-time work and occupational value formation in adolescence". *Social Forces* 74:1405-18.
- MOW. (1987). *The Meaning of Work: An International View*. Londres: Academic Press.
- Murteira, M. (2007). *A Nova Economia do Trabalho*. Lisboa: ICS.
- Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (1995). *L'insertion social des jeunes en France*. Paris: PUF.
- Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (2001). *Les jeunes et le travail: 1950-2000*. Paris: PUF.

- Nord, W. R., Brief, A., Atieh, J., & Doherty, E. (1988). Work values and the conduct of organizational behavior. In B. M. Staw, & L. L. Cummings, *Organizational behavior* (pp. 1 – 42). Greenwich, CT: Jai Press.
- ODES. (2000). *Inquérito Piloto aos Diplomados do Ensino Superior: Primeiros Resultados*. Lisboa: Inofor - Instituto para Inovação na Formação.
- ODES. (2002). *Inquérito de Percurso aos Diplomados do Ensino Superior: Síntese de Resultados*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.
- Oliveira, L. (1998). *Inserção Profissional: o caso da resstruturação dos lanifícios na Covilhã*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Oliveira, L., & Carvalho, H. (2008). A precarização do emprego na Europa. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 51, 3, 541-567.
- Pacheco, J. A. (1991). A reforma do sistema educativo alguns aspetos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4, 2, 69-83.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 131, 371-389.
- Pais, J. (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Secretaria de Estado da Juventude.
- Pais, J. M. (1998). Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea (Introdução). In J. M. Pais, *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 17-58). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Secretaria de Estado da Juventude.
- Parente, C., & Veloso, L. (2009). Trajetórias profissionais e precariedade no mercado de trabalho. In C. Goncalves, *Licenciados, Precariedade e Família*. Porto: Estratégias Criativas.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Peiró, J., Prieto, F., & Roe, R. (1996). El trabajo como fenómeno psicosocial. In J. Peiró, & F. Prieto, *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vols. II - Aspectos Psicosociales del Trabajo). Madrid: Sintesis Psicologia.
- Phalet, K., & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts: The case of Turkish families in Gemany and Turkish and Moroccan families in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 186-201.

- Queiroz, M. C. (2005). *Classes, identidades e transformações sociais*. Porto: Campo das Letras.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. ([1992] 2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. (2000). Centralidade do trabalho. In M. Villaverde Cabral, J. Vala, & J. Freire, *Trabalho e Cidadania*. Lisboa: ICS.
- Ramos, M., Parente, C., & Santos, M. (2014). Os licenciados em Portugal : uma tipificação dos perfis de inserção profissional. *Educação e Pesquisa*, 40, 2, 383-400.
- Reich, R. (1993). *O Trabalho das Nações*. Lisboa: Quetzal.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R., & Capalez, T. (1999). *Estatística Aplicada* (3ª ed., Vol. 2). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, C., & Léda, D. (2004). O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4, 2. Rio de Janeiro: UERJ.
- Ricouer, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*. Paris: Le Seuil.
- Roe, R., & Ester, P. (1999). Values and work: Empirical findings and theoretical perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 1-21.
- Rohan, M., & Zanna, M. (2001). Value transmission in families. In C. Seligman, J. Olson, & M. Zanna, *Psychology of values: the Ontario Symposium* (Vol. 8, pp. 253-276). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems*. Nova Iorque: Basic Books.
- Rokeach, M. (1967). *Value survey*. Sunnyvale, CA: Halgren Tests.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nova Iorque: MacMillan.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: an International Review*, nº 48, pp. 49-71.
- Rose, J. (1984). *En quête d'emploi, formation, chômage, emploi*. Paris: Economica.
- Rose, J. (1996). L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi. *Sociologie du travail*, 1, 63-79.
- Rose, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris: Desclée de Brouwer.

- Rose, J. (2002). Les jeunes et l'emploi. Questions conceptuelles et méthodologiques. In G. Fournier, & B. Bourassa, *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme...* (pp. 84-116). Laval: Presses de l'Université de Laval.
- Rosenberg, M. (1957). *Occupations and Values*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Rosenfield, C. (2011). Trabalho decente e precarização. *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*, 23, 1, 247-268. USP.
- Rosenfield, C. L. (Jul/Dez de 2004). Autonomia outorgada e apropriação do trabalho. *Sociologias, Porto Alegre*, 12, 202-227.
- Saint-Maurice, A. d. (2009). Trabalho e suas representações - análise comparativa internacional. In J. Freire (org.), *Trabalho e relações sociais* (pp. 61-112). Lisboa: ICS.
- Samuel, Y., & Lewin-Epstein, N. (1979). The occupational situs as a predictor of work values. *American Journal of Sociology*, n° 85(3), pp. 625-39.
- Santos, B. S. (2001). Os Processos de Globalização. In B. d. Santos, *Globalização – Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interacções*, 8, 123-144.
- Schilling, J. (2006). On the Pragmatics of Qualitative Assessment: Designing the Process for Content Analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 1, 28-37.
- Schönpflug, U. (2001). Intergenerational transmission of values: The role of transmission belts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 174-185.
- Schwartz, S. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical test in 20 countries. In M. P. Zanna, *Advances in Experimental Social Psychology. Volume 25* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying of theory of integrated value systems. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna, *The Psychology of Values: The Ontario Symposium. Volume 8* (pp. 1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwartz, S. H. (2006). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In C. R. R. Jowell, *Measuring attitudes cross-nationally - lessons from the European Social Survey* (pp. 161-93). London: Sage.



- Selmer, J., & De Leon, C. (1996). Parent cultural control through organizational acculturation: MCN employees learning new work values in foreign business subsidiaries. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 557-572.
- Sennett, R. (2001 [1999]). *A Corrosão do Carácter: as Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. SAGE Publications Ltd.
- Super, D. (1969). *The work values inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space, approach to career development. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.
- Super, D. E. (1970). Career Development. In J. R. Ball, *Psychology of the Educational Process* (pp. 428-75). New York: McGraw-Hill.
- Super, D. E., & Mowry, J. J. (1962). Social and personal desirability in the assessment of work values. *Educational & Psychological Measurement*, n° 22(4), pp. 715-19.
- Super, D. E., & Sverko, B. (1995). *Life Roles, Values, and Careers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tarnai, C., Grimm, H., John, D., & Watermann, R. (1995). Work values in European comparison: School education and work orientation in nine countries. *Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung*, n° 1, pp. 113-63.
- Tay L, & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personal Social Psychology*, n° 101(2), pp. 354-65.
- Teichler, U. (1998). The changing role of the university and the non-university sectors of higher education in Europe. *European Review*, 6, 4, 475-487.
- Teichler, U. (2007). Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives. *Col. Higher Education Dynamics*, 17. London: Springer.
- Teichler, U. (2009). *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tibúrcio, L. (1979). Educação e trabalho capitalista: perspectiva histórica e ideias dominantes. *Análise Social*, XV (57), 1º, 179-186.
- Trottier, C., Gauthier, M., & Turcotte, C. (2005). Typologie de jeunes québécois ayant interrompu leurs études du point de vue de leur insertion professionnelle. *Interacções*, 1, 99-124.

- Trottier, C., Laforce, L., & Cloutier, R. (1998). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. In B. Charlot, & D. Glasman (dirs), *Les jeunes, L'insertion et L'emploi* (pp. 309-314). Paris : PUF.
- Trottier, C., Perron, C., & Diambomba, M. (1995). *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*. Saint-Foy: Le Presse de l'Université Laval.
- Vala, J. (2000). Mudanças nos valores associados ao trabalho e satisfação com o trabalho. In M. V. Cabral, J. Vala, & J. Freire, *Trabalho e Cidadania* (pp. 73-95). Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais.
- Vala, J., Villaverde Cabral, M., & Ramos, A. (. (2003). *Valores sociais: mudanças e constrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: ICS.
- Vernières, M. (1993). *Formation Emploi. Enjeu économique et social*. Paris: Cujas.
- Vernières, M. (1997). *L'insertion professionnelle: analyses et débats*. Paris: Economica.
- Vieira, C., Raposo, L., & Santos, M. (2008). *Relatório sobre o Inquérito aos Licenciados da Universidade de Évora*. Évora: Pró-Reitoria para a Política da Qualidade e Inovação.
- Vieira, M. M. (1995). Transformações recentes no campo do ensino superior. *Análise Social*, XXX, 31-32, 169-184.
- Villaverde Cabral, M., Vala, J., & Freire, J. (. (2000). *Trabalho e Cidadania*. Lisboa: ICS-SSP.
- Vincens, J. (1981). L'insertion dans la vie active. In AA.VV., *L'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études postsecondaires* (pp. 9-80). Louvain: Université Catholique de Louvain.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une definition conventionnelle. *Formation Emploi*, 60, 21-36.
- Vincens, J. (1998). L'insertion professionnelle des jeunes: quelques réflexions théoriques. *Formation-Emploi*, 61, 59-72.
- Vinkens, H. (2007). New life course dynamics? Career orientations, work values and future perceptions of Dutch youth. *Young Volume 15 (1)*, pp. 9-30.
- Wacquant, L. (1996). La généralisation de l'insécurité salariale en Amérique: restructurations d'entreprises et crise de reproduction social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociale*, 115.
- Wahba, M., & Bridwell, L. (1976). Maslow reconsidered: a review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 15, pp. 212-40.

- Wijting, J., Arnold, C., & Conrad, K. (1978). Generational differences in work values between parents and children and between boys and girls across grade levels 6, 9, 10 and 12. *Journal of Vocational Behavior*, 12, 245-260.
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using Research Instruments: A guide for researchers*. Nova Iorque: RoutledgeFalmer.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28, 101, 1287-1302. CEDES.
- Zanders, H. (1992). Divergence and convergence in work related values in Europe. In J. Van Dijk, & A. Wentink, *Transnational business in Europe: Economic and Social Perspectives* (pp. 195-216). Tilburg: Tilburg University.
- Zanders, H., & Harding, S. (1995). Changing work values in Europe and North-America. Continents and occupations compared. In R. (. De Moor, *Values in Western societies* (pp. 185-216). Tilburg: Tilburg University Press.

## **Índice de Quadros**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Universo, população inquirida, erro amostral e taxa de resposta por universidade e unidade orgânica.....  | 24 |
| Quadro 2 - Universo, população inquirida, erro amostral e taxa de resposta por área científica de formação .....   | 26 |
| Quadro 3 - Níveis de instrução do pai, mãe e agregado familiar dos diplomados da UL/UNL .....  | 30 |
| Quadro 4 - Distribuição dos diplomados UL/UNL segundo o capital escolar do agregado familiar de origem, por áreas científicas de formação (%) .....                                | 31 |
| Quadro 5 - Tipologia de inserção profissional dos diplomados da UL/UNL (valores absolutos e percentagens em coluna) .....  | 32 |
| Quadro 6 - Distribuição dos diplomados da UL/UNL de acordo com o tipo de inserção profissional, por área científica de formação (valores absolutos e percentagens em coluna) ..... | 35 |
| Quadro 7 - Classificações médias atribuídas aos valores do trabalho, pelos diplomados da UL/UNL, por tipos de inserção profissional.....   | 41 |
| Quadro 8 - Classificações médias atribuídas aos valores do trabalho, pelos diplomados da UL/UNL, por área científica de formação .....   | 41 |

## **Índice de Gráficos**

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 - Distribuição dos diplomados da UL/UNL – 2004/2005 - por escalões etários (%).....                 | 27 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos diplomados UL/UNL – 2004/2005 - por género (%) .....                             | 27 |
| Gráfico 3 - Classe social do agregado familiar dos diplomados da UL/UNL (%) .....                             | 29 |
| Gráfico 4 - Percentagem de diplomados UL/UNL que classificou os valores do trabalho entre 8 e 10 pontos ..... | 38 |
| Gráfico 5 - Classificações médias atribuídas aos valores do trabalho, pelos diplomados da UL/UNL.....         | 39 |

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 6 - Classificações médias atribuídas aos valores do trabalho, pelos diplomados da UL/UNL, por género ..... | 40 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 7- Distribuição das classificações atribuídas, pelos diplomados UL/UNL, aos valores intrínsecos e extrínsecos do trabalho ..... | 48 |
|---|----|

## **Índice de Figuras**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Indicadores/Tipologia de valores do trabalho adotada ..... | 37 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| Figura 2- Resultado do teste não-paramétrico Kruskal-Wallis (KW) para a variável independente nível educacional dos progenitores ..... | 50 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| Figura 3 - Resultado do teste não-paramétrico Kruskal-Wallis (KW) para a variável independente tipo de inserção profissional ..... | 51 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| Figura 4 - Plano de codificação das entrevistas realizadas ..... | 60 |
|--|----|

## **Índice de Tabelas**

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Sistematização dos resultados obtidos no teste estatístico não-paramétrico (Kruskal-Wallis) ..... | 49 |
|--|----|

## Apêndice I – Demonstração dos resultados dos testes estatísticos de comparações múltiplas de médias das ordens (output SPSS V.20)

H3) a importância conferida aos valores intrínsecos varia consoante o *nível educacional dos progenitores*, H4) a importância conferida aos valores extrínsecos varia consoante o *nível educacional dos progenitores*

| Multiple Comparisons  |                            |                            |                       |            |       |                         |
|---|----------------------------|----------------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|
| Scheffe   |                            |                            |                       |            |       |                         |
| Dependent Variable  |                            |                            | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig.  | 95% Confidence Interval |
|   |                            |                            |                       |            |       | Lower Bound Upper Bound |
| P.140A Avaliação importância - Um trabalho seguro e estável                                     | Até 1º ciclo ensino básico | 1º Ciclo ensino básico     | -.438                 | ,617       | ,992  | -2,49 1,62              |
|   |                            | 2º Ciclo ensino básico     | -.687                 | ,651       | ,953  | -2,86 1,48              |
|   |                            | 3º Ciclo ensino básico     | -.360                 | ,625       | ,997  | -2,44 1,72              |
|   |                            | Ensino Secundário          | -.221                 | ,617       | 1,000 | -2,28 1,84              |
|   |                            | Curso médio/Superior       | -.069                 | ,611       | 1,000 | -2,11 1,97              |
|   | 1º Ciclo ensino básico     | Até 1º ciclo ensino básico | ,438                  | ,617       | ,992  | -1,62 2,49              |
|   |                            | 2º Ciclo ensino básico     | -.249                 | ,275       | ,976  | -1,17 ,67               |
|   |                            | 3º Ciclo ensino básico     | ,078                  | ,204       | 1,000 | -,60 ,76                |
|   |                            | Ensino Secundário          | ,217                  | ,179       | ,917  | -,38 ,81                |
|   |                            | Curso médio/Superior       | ,369                  | ,156       | ,350  | -,15 ,89                |
|   | 2º Ciclo ensino básico     | Até 1º ciclo ensino básico | ,687                  | ,651       | ,953  | -1,48 2,86              |
|   |                            | 1º Ciclo ensino básico     | ,249                  | ,275       | ,976  | -,67 1,17               |
|   |                            | 3º Ciclo ensino básico     | ,326                  | ,292       | ,940  | -,65 1,30               |
|   |                            | Ensino Secundário          | ,466                  | ,275       | ,721  | -,45 1,38               |
|   |                            | Curso médio/Superior       | ,618                  | ,261       | ,347  | -,25 1,49               |
|   | 3º Ciclo ensino básico     | Até 1º ciclo ensino básico | ,360                  | ,625       | ,997  | -1,72 2,44              |
|   |                            | 1º Ciclo ensino básico     | -.078                 | ,204       | 1,000 | -,76 ,60                |
|   |                            | 2º Ciclo ensino básico     | -.326                 | ,292       | ,940  | -1,30 ,65               |
|   |                            | Ensino Secundário          | ,139                  | ,205       | ,993  | -,54 ,82                |
|   |                            | Curso médio/Superior       | ,292                  | ,185       | ,780  | -,33 ,91                |
|   | Ensino Secundário          | Até 1º ciclo ensino básico | ,221                  | ,617       | 1,000 | -1,84 2,28              |
|   |                            | 1º Ciclo ensino básico     | -.217                 | ,179       | ,917  | -,81 ,38                |
|   |                            | 2º Ciclo ensino básico     | -.466                 | ,275       | ,721  | -1,38 ,45               |
|   |                            | 3º Ciclo ensino básico     | -.139                 | ,205       | ,993  | -,82 ,54                |
|   |                            | Curso médio/Superior       | ,152                  | ,157       | ,967  | -,37 ,68                |
|   | Curso médio/Superior       | Até 1º ciclo ensino básico | ,069                  | ,611       | 1,000 | -1,97 2,11              |
|   |                            | 1º Ciclo ensino básico     | -.369                 | ,156       | ,350  | -,89 ,15                |
|   |                            | 2º Ciclo ensino básico     | -.618                 | ,261       | ,347  | -1,49 ,25               |
|   |                            | 3º Ciclo ensino básico     | -.292                 | ,185       | ,780  | -,91 ,33                |
|   |                            | Ensino Secundário          | -.152                 | ,157       | ,967  | -,68 ,37                |
| P.140D Avaliação importância - Um trabalho que permita aceder a uma condição social prestigiada | Até 1º ciclo ensino básico | 1º Ciclo ensino básico     | -1,493                | ,719       | ,506  | -3,89 ,90               |
|   |                            | 2º Ciclo ensino básico     | -1,772                | ,759       | ,365  | -4,30 ,76               |
|   |                            | 3º Ciclo ensino básico     | -1,468                | ,728       | ,541  | -3,90 ,96               |
|   |                            | Ensino Secundário          | -.986                 | ,719       | ,865  | -3,38 1,41              |
|   |                            | Curso médio/Superior       | -.989                 | ,712       | ,859  | -3,36 1,38              |
|   | 1º Ciclo ensino básico     | Até 1º ciclo ensino básico | 1,493                 | ,719       | ,506  | -,90 3,89               |
|   |                            | 2º Ciclo ensino básico     | -.279                 | ,320       | ,980  | -1,35 ,79               |
|   |                            | 3º Ciclo ensino básico     | ,025                  | ,238       | 1,000 | -,77 ,82                |
|   |                            | Ensino Secundário          | ,507                  | ,209       | ,318  | -,19 1,20               |
|   |                            | Curso médio/Superior       | ,504                  | ,182       | ,179  | -,10 1,11               |
|   | 2º Ciclo ensino básico     | Até 1º ciclo ensino básico | 1,772                 | ,759       | ,365  | -,76 4,30               |
|   |                            | 1º Ciclo ensino básico     | ,279                  | ,320       | ,980  | -,79 1,35               |
|   |                            | 3º Ciclo ensino básico     | ,304                  | ,341       | ,977  | -,83 1,44               |
|   |                            | Ensino Secundário          | ,785                  | ,321       | ,308  | -,28 1,86               |
|   |                            | Curso médio/Superior       | ,783                  | ,304       | ,252  | -,23 1,80               |
|   | 3º Ciclo ensino básico     | Até 1º ciclo ensino básico | 1,468                 | ,728       | ,541  | -,96 3,90               |
|   |                            | 1º Ciclo ensino básico     | -.025                 | ,238       | 1,000 | -,82 ,77                |
|   |                            | 2º Ciclo ensino básico     | -.304                 | ,341       | ,977  | -1,44 ,83               |
|   |                            | Ensino Secundário          | ,482                  | ,239       | ,540  | -,31 1,28               |
|   |                            | Curso médio/Superior       | ,479                  | ,216       | ,428  | -,24 1,20               |
|   | Ensino Secundário          | Até 1º ciclo ensino básico | ,986                  | ,719       | ,865  | -1,41 3,38              |
|   |                            | 1º Ciclo ensino básico     | -.507                 | ,209       | ,318  | -1,20 ,19               |
|   |                            | 2º Ciclo ensino básico     | -.785                 | ,321       | ,308  | -1,86 ,28               |
|   |                            | 3º Ciclo ensino básico     | -.482                 | ,239       | ,540  | -1,28 ,31               |
|   |                            | Curso médio/Superior       | -.003                 | ,183       | 1,000 | -,61 ,61                |
|   | Curso médio/Superior       | Até 1º ciclo ensino básico | ,989                  | ,712       | ,859  | -1,38 3,36              |
|   |                            | 1º Ciclo ensino básico     | -.504                 | ,182       | ,179  | -1,11 ,10               |
|   |                            | 2º Ciclo ensino básico     | -.783                 | ,304       | ,252  | -1,80 ,23               |
|   |                            | 3º Ciclo ensino básico     | -.479                 | ,216       | ,428  | -1,20 ,24               |
|   |                            | Ensino Secundário          | ,003                  | ,183       | 1,000 | -,61 ,61                |

H5) a importância conferida aos valores intrínsecos varia consoante o *tipo de inserção profissional*, H6) a importância conferida aos valores extrínsecos varia consoante o *tipo de inserção profissional*

| Multiple Comparisons  |  |                       |            |       |                         |             |
|---|--|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| Dependent Variable: P.140A Avaliação importância - Um trabalho seguro e estável |  |                       |            |       |                         |             |
| Scheffe   |  |                       |            |       |                         |             |
| (I) Tipos de situação profissional  |  | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig.  | 95% Confidence Interval |             |
|   |  |                       |            |       | Lower Bound             | Upper Bound |
| Desempregados   | Tipo 1: Inserção frágil acentuada                            | ,958                  | ,492       | ,580  | -,68                    | 2,60        |
|   | Tipo 2: Inserção frágil                                      | ,338                  | ,401       | ,982  | -1,00                   | 1,67        |
|   | Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada         | ,321                  | ,368       | ,979  | -,90                    | 1,55        |
|   | Tipo 4: Inserção qualificante assalariada                    | ,395                  | ,370       | ,950  | -,84                    | 1,63        |
|   | Tipo 5: Inserção qualificante: empresários, consultores e pr | 1,418                 | ,432       | ,057  | -,02                    | 2,86        |
| Tipo 1: Inserção frágil acentuada   | Desempregados  | -,958                 | ,492       | ,580  | -2,60                   | ,68         |
|   | Tipo 2: Inserção frágil                                      | -,621                 | ,388       | ,768  | -1,92                   | ,68         |
|   | Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada         | -,637                 | ,354       | ,664  | -1,82                   | ,54         |
|   | Tipo 4: Inserção qualificante assalariada                    | -,563                 | ,357       | ,778  | -1,75                   | ,63         |
|   | Tipo 5: Inserção qualificante: empresários, consultores e pr | ,460                  | ,420       | ,945  | -,94                    | 1,86        |
| Tipo 2: Inserção frágil   | Desempregados  | -,338                 | ,401       | ,982  | -1,67                   | 1,00        |
|   | Tipo 1: Inserção frágil acentuada                            | ,621                  | ,388       | ,768  | -,68                    | 1,92        |
|   | Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada         | -,016                 | ,210       | 1,000 | -,72                    | ,68         |
|   | Tipo 4: Inserção qualificante assalariada                    | ,058                  | ,214       | 1,000 | -,66                    | ,77         |
|   | Tipo 5: Inserção qualificante: empresários, consultores e pr | 1,081 <sup>*</sup>    | ,308       | ,032  | ,05                     | 2,11        |
| Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada                            | Desempregados  | -,321                 | ,368       | ,979  | -1,55                   | ,90         |
|   | Tipo 1: Inserção frágil acentuada                            | ,637                  | ,354       | ,664  | -,54                    | 1,82        |
|   | Tipo 2: Inserção frágil                                      | ,016                  | ,210       | 1,000 | -,68                    | ,72         |
|   | Tipo 4: Inserção qualificante assalariada                    | ,074                  | ,143       | ,998  | -,40                    | ,55         |
|   | Tipo 5: Inserção qualificante: empresários, consultores e pr | 1,097 <sup>*</sup>    | ,264       | ,004  | ,22                     | 1,98        |
| Tipo 4: Inserção qualificante assalariada                                       | Desempregados  | -,395                 | ,370       | ,950  | -1,63                   | ,84         |
|   | Tipo 1: Inserção frágil acentuada                            | ,563                  | ,357       | ,778  | -,63                    | 1,75        |
|   | Tipo 2: Inserção frágil                                      | -,058                 | ,214       | 1,000 | -,77                    | ,66         |
|   | Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada         | -,074                 | ,143       | ,998  | -,55                    | ,40         |
|   | Tipo 5: Inserção qualificante: empresários, consultores e pr | 1,023 <sup>*</sup>    | ,268       | ,013  | ,13                     | 1,92        |
| Tipo 5: Inserção qualificante: empresários, consultores e pr                    | Desempregados  | -1,418                | ,432       | ,057  | -2,86                   | ,02         |
|   | Tipo 1: Inserção frágil acentuada                            | -,460                 | ,420       | ,945  | -1,86                   | ,94         |
|   | Tipo 2: Inserção frágil                                      | -1,081 <sup>*</sup>   | ,308       | ,032  | -2,11                   | -,05        |
|   | Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada         | -1,097 <sup>*</sup>   | ,264       | ,004  | -1,98                   | -,22        |
|   | Tipo 4: Inserção qualificante assalariada                    | -1,023 <sup>*</sup>   | ,268       | ,013  | -1,92                   | -,13        |

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Apêndice II – Guião de entrevista

| DIMENSÕES   | QUESTÕES  |
|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Trajetória Profissional/Estratégias de Inserção</b></p> | <p><b>P.1</b> Pode contar-me como obteve o seu primeiro trabalho, após terminar a sua licenciatura?</p> <p><b>P.2</b> Que fatores considera que contribuíram (positivamente) para obter esse trabalho?</p> <p><b>P.3</b> E com que obstáculo(s) se deparou?</p> <p><b>P.4</b> Como avalia cada uma das experiências? Porquê?</p> <p>Observações: Levar o entrevistado a pensar no que foi necessário conseguir aquele emprego (que tipo de diligências desenvolveu e quais as contrariedades com que enfrentou). Esta questão deve ser explorada para todas as atividades. Perante uma eventual multiplicidade de experiências: delimitar ao momento inicial (primeira experiência) e ao presente (experiência atual).</p>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Situação Profissional Atual (Caraterização)</b></p>     | <p><b>P.5</b> Antes de abordarmos em profundidade a sua situação profissional atual gostaria que a caracterizasse.</p> <p><b>P.5.1</b> Qual a sua atividade profissional (profissão) atual?</p> <p><b>P.5.2</b> Pode dizer-me o valor aproximado do rendimento mensal líquido que aufera?</p> <p><b>P.6</b> Pode, agora, contar-me como obteve o seu emprego atual?</p> <p><b>P.7</b> Que fatores considera que contribuíram positivamente para obter este emprego?</p> <p><b>P.8</b> Com que obstáculos se deparou?</p> <p>Observações: Tentar perceber se está satisfeito com situação profissional atual. Porque gosta e porque não gosta. O que gosta e o que não gosta? Considera-se satisfeito com o que faz? Porquê? O que traz maior ou menor satisfação?</p>   |
| <p style="text-align: center;"><b>Estratégias de Preservação e Mobilidade</b></p>         | <p><b>P.9</b> Pretende manter-se na mesma profissão (trabalho) ou pretende vir a mudar de profissão? E em termos de funções?</p> <p><b>P.10</b> Pensando no futuro, o que gostaria e o que espera (efetivamente) vir a concretizar em termos profissionais?</p> <p><b>P.10.1</b> Que tipo de emprego espera vir a conseguir?</p> <p><b>P.10.2</b> Quais as características que gostaria que esse emprego tivesse? Porquê?</p> <p><b>P.10.3</b> Acha que é possível vir a concretizar esse (s) objetivo (s)?</p> <p>Observações: Aferir se considera que tem condições/ou não para a prossecução desse (s) objetivo (s).</p> <p><b>P.11</b> Que esforços tem desenvolvido/tem vindo a desenvolver nesse sentido?</p> <p><b>P.11.1</b> Quais os aspetos que considera poderem vir a contribuir para a concretização do (s) seu (s) objetivo</p> |



|  |   |
|--|---|
|  | <p>(s)?</p> <p><b>P.11.2</b> Quais as contrariedades/obstáculos com as (os) quais se tem confrontado?</p>   |
| <p><b>Idealizações</b><br/><b>(Expetativas</b><br/><b>Profissionais)</b></p> | <p><b>P.12</b> Antes de começar o curso provavelmente tinha idealizações acerca do género de trabalho que gostaria de vir a ter. Pode falar-me um pouco acerca dessas idealizações?</p> <p><b>P.12.1</b> Que tipo de trabalho pretendia ter e que características gostaria que esse trabalho tivesse? (reificação do tema)</p> <p><b>P.12.2</b> Acha que as idealizações de que me falou se mantiveram ou se modificaram durante a licenciatura? Em que sentido? Porquê?</p> <p><b>P.12.3</b> Depois da conclusão da licenciatura acha que essas idealizações se mantiveram ou se modificaram? Em que sentido? Porquê?</p>  |
| <p><b>Orientações Valorativas</b></p>  | <p><b>P.13</b> Embora as pessoas tendam a dar importância a determinados aspetos do trabalho nem sempre o grau de importância que lhe atribuem é igual. Vou referir alguns desses aspetos e gostaria que os classificasse e que falássemos um pouco acerca deles.</p> <p>Observações: Levar o entrevistado a pensar nos motivos que subjazem à maior ou menor valorização dos diferentes aspetos.</p> <p>a) um trabalho que permita garantir a subsistência e conforto material mínimo</p> <p>- O que é para si conforto material mínimo? Qual o valor (remuneração) que, no seu entender, permite viver minimamente confortável?</p> <p>b) um trabalho que permita manter autonomia financeira face aos pais</p> <p>c) um trabalho seguro e estável</p> <p>- O que é para si um trabalho seguro e estável? Quando pensa em segurança estabilidade em que pensa concretamente? Tolerar uma situação de desemprego? Quando não confere importância à segurança e estabilidade está a referir que aceita estar desempregado durante alguns períodos? E não ter remuneração? Viver sem rendimentos do trabalho?</p> <p>d) um trabalho que permita auferir rendimentos elevados</p> <p>- O que considera um rendimento elevado?</p> <p>f) um trabalho que permita aceder a uma condição social prestigiada</p> <p>g) um trabalho interessante</p> <p>- O que torna para si um trabalho interessante?</p> <p>h) um trabalho que permita adquirir novos conhecimentos</p> <p>- Que tipo de conhecimentos?</p> <p>i) um trabalho que possa ser realizado com autonomia</p> <p>j) um trabalho que deixe tempo livre suficiente para se fazer outras coisas</p> <p>l) um trabalho que permita ajudar as outras pessoas</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | - Quem são as “outras pessoas” que tem em mente?   |
| <b>Aquisição de novos conhecimentos e competências</b>                       | <p><b>P.14</b> Hoje em dia é comum afirmar-se que a aprendizagem para desempenhar uma atividade profissional não termina no momento de conclusão da licenciatura. Concorda com essa afirmação?</p> <p><b>P.15</b> Desde que concluiu a licenciatura tem sentido a necessidade aprofundar, renovar, atualizar ou adquirir outros conhecimentos e competências?</p> <p><u>Procurar que o entrevistado especifique:</u></p> <p>A) Que tipo de conhecimentos sente necessidade de aprofundar, renovar, atualizar ou adquirir?<br/> B) Que tipo de competências sente necessidade de aprofundar, renovar, atualizar ou adquirir?</p> <p><u>Procurar identificar quais os motivos que subjazem à necessidade de aprofundar, renovar, atualizar ou adquirir os conhecimentos e as competências mencionados (as).</u></p> <p>Observações: Se o entrevistado referir “formação”, procurar identificar que tipo de cursos e os motivos pelos quais vai à procura de mais formação (motivações – razões por detrás das escolhas).</p>   |
| <b>Contextos de aprendizagem (aquisição de conhecimentos e competências)</b> | <p>- Durante a frequência da licenciatura participou em atividades de voluntariado e/ou em cursos ou atividades extracurriculares? <u>Se sim:</u> De que tipo e durante quanto tempo (refira apenas as principais caso sejam numerosas)?</p> <p>Considera que essa(s) experiência(s) influenciaram a sua transição para o mercado de trabalho depois da licenciatura? Porquê?</p> <p>- Também durante a frequência da licenciatura realizou algum estágio curricular? <u>Se sim:</u> Durante quanto tempo?</p> <p>Considera que essa(s) experiência(s) influenciaram a sua transição para o mercado de trabalho depois da licenciatura? Porquê?</p> <p>- Antes da frequência da licenciatura trabalhou em alguma ocasião? <u>Se sim:</u> Qual o tipo de trabalho e durante quanto tempo?</p> <p>Considera que essa(s) experiência(s) influenciaram a sua transição para o mercado de trabalho depois da licenciatura? Porquê?</p> <p>- Durante a frequência da licenciatura trabalhou em alguma ocasião? <u>Se sim:</u> Qual o tipo de trabalho e durante quanto tempo?</p> <p>Considera que essa(s) experiência(s) influenciaram a sua transição para o mercado de trabalho depois da licenciatura? Porquê?</p> |

### Apêndice III – Caracterização dos entrevistados

| NºEntrevista | Gênero    | Área Formação Acadêmica                              | Tipo de inserção  | Idade | Nível Escolaridade do Agregado     | Classe Social do Agregado                        |
|--------------|-----------|--|---|-------|------------------------------------|--|
| 1            | Masculino | Ciências físicas                                     | Tipo 1: Inserção frágil acentuada                       | 32    | Ensino Secundário e Pós-Secundário | Empregados Executantes                           |
| 2            | Masculino | Engenharia, industriais transformadoras e construção | Tipo 2: Inserção frágil                                 | 35    | Ensino Secundário e Pós-Secundário | Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais |
| 3            | Masculino | Matemática, estatística e informática                | Tipo 2: Inserção frágil                                 | 39    | 3º Ciclo do Ensino Básico          | Operários Industriais                            |
| 4            | Masculino | Educação   | Tipo 2: Inserção frágil                                 | 33    | Não apurado                        | Não classificado                                 |
| 5            | Masculino | Artes e humanidades                                  | Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada    | 30    | Ensino Secundário e Pós-Secundário | Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais |
| 6            | Feminino  | Educação   | Tipo 1: Inserção frágil acentuada                       | 32    | 3º Ciclo do Ensino Básico          | Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais |
| 7            | Feminino  | Economia e gestão                                    | Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada    | 28    | Curso Superior                     | Profissionais Técnicos e de Enquadramento        |
| 8            | Feminino  | Ciências sociais e jornalismo                        | Tipo 1: Inserção frágil acentuada                       | 29    | 3º Ciclo do Ensino Básico          | Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais |
| 9            | Feminino  | Ciências físicas                                     | Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada    | 27    | Até 1º Ciclo Ensino Básico         | Operários Industriais                            |
| 10           | Feminino  | Artes e humanidades                                  | Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada    | 30    | Até 1º Ciclo Ensino Básico         | Trabalhadores Independentes                      |
| 11           | Feminino  | Ciências da vida                                     | Tipo 2: Inserção frágil                                 | 28    | Ensino Secundário e Pós-Secundário | Agricultores Independentes                       |
| 12           | Masculino | Economia e gestão                                    | Tipo 4: Inserção qualificante assalariada               | 28    | Ensino Secundário e Pós-Secundário | Profissionais Técnicos e de Enquadramento        |
| 13           | Masculino | Ciências da vida                                     | Tipo 2: Inserção frágil                                 | 30    | Ensino Secundário e Pós-Secundário | Profissionais Técnicos e de Enquadramento        |
| 14           | Feminino  | Engenharia, industriais transformadoras e construção | Tipo 4: Inserção qualificante assalariada               | 32    | Curso Superior                     | Profissionais Técnicos e de Enquadramento        |
| 15           | Masculino | Ciências sociais e jornalismo                        | Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada    | 27    | Até 1º Ciclo Ensino Básico         | Profissionais Técnicos e de Enquadramento        |
| 16           | Feminino  | Saúde  | Tipo 4: Inserção qualificante assalariada               | 31    | Curso Superior                     | Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais |
| 17           | Masculino | Saúde  | Tipo 4: Inserção qualificante assalariada               | 29    | Ensino Secundário e Pós-Secundário | Profissionais Técnicos e de Enquadramento        |
| 18           | Feminino  | Direito  | Tipo 4: Inserção qualificante assalariada               | 28    | Curso Superior                     | Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais |
| 19           | Masculino | Direito  | Tipo 5: Inserção qualificante: empresários, consultores | 28    | Curso Superior                     | Trabalhadores Independentes                      |
| 20           | Masculino | Matemática, estatística e informática                | Tipo 3: Inserção clássica assalariada subqualificada    | 34    | 3º Ciclo do Ensino Básico          | Profissionais Técnicos e de Enquadramento        |